



Kompetencebegrebet og andre stileøvelser

Fortællinger om uddannelsesudviklingen på de danske universiteter efter universitetsloven 2003

Sarauw, Laura Louise

Publication date:
2011

Document version
Tidlig version også kaldet pre-print

Citation for published version (APA):
Sarauw, L. L. (2011). *Kompetencebegrebet og andre stileøvelser: Fortællinger om uddannelsesudviklingen på de danske universiteter efter universitetsloven 2003*. Københan.

Indhold

Forord	4
ÅBNINGER AF KOMPETENCEBEGREBET	6
Kompetencebegrebet som flydende betegner – indledning	6
Læsevejledning	11
DEL I. TEORI OG ANALYSESTRATEGI	14
Afhandlingens placering og bidrag – indledning	14
KAPITEL 1. TEORETISKE SPOR OG DISKUSSIONER	17
Bologna-forskningen aktuelt	17
Governmentalityteorien og den ‘neoliberale’ joker	21
Andre post-stats-teoretiske perspektiver	26
Studying through!	29
Åbninger og lukninger	32
KAPITEL 2. FELTKONSTRUKTION OG MATERIALE	34
Feltets (u)muligheder – indledning	34
Studying through som feltkonstruktion	35
‘Humaniora’ som forstyrrelses-element	39
Materialets status og bearbejdning	41
Åbninger og lukninger	43
KAPITEL 3. ANALYTISKE GREB OG BEGREBER	45
Diskurs, flydende betegner og antagonismer – indledning	45
Narrativen som konkretisering af diskurs	48
Figuration, misrecognition og double shuffles	50
Begrebsanalytisk kartografi	52
Åbninger og lukninger	56
DEL II. BOLOGNA OG DE DANSKE KOMPETENCEREFORMER 1998-2005	58
‘Uni a la Bolognese’ – indledning	58
KAPITEL 4. DE TIDLIGE DEKLARATIONER OG KOMMUNIKÆER 1998-2001	61
Den demokratiske narrativ – indledning	61
Sorbonne-deklarationen 1998	62
Bologna-deklarationen 1999	64
Prag-kommunikæet 2001	68
Åbninger og lukninger	71
Kartografi	73

KAPITEL 5. DEN DANSKE KVALIFIKATIONSNØGLE 2003	75
Den eksklusivt arbejdsmarkedsorienterede narrativ – indledning.....	75
Kvalifikationsnøglens kompetencefiguration	76
‘Marked’ >< ‘tradition’	79
‘Kompetencemål’ >< ‘indholdsbeskrivelser’	83
‘Akkreditering’ >< ‘evaluering’	86
Åbninger og lukninger.....	88
Kartografi	89
KAPITEL 6. THE EUROPEAN FRAMEWORK OF QUALIFICATIONS 2005	91
Den inklusive narrativ – indledning	91
Bergen-kommuniket og EHEA-rammen 2005	92
The Dublin descriptors >< den danske kompetencefiguration	97
Åbninger og lukninger.....	99
DEL III. KOMPETENCEBEGREBET OG DET ‘TRADITIONELLE’ UNIVERSITET...105	
“En særlig kur for humaniora” – indledning	105
KAPITEL 7. KOMPETENCEARBEJDET PÅ DET HUMANISTISKE FAKULTET 2003..107	
Den syntetiserende narrativ – indledning.....	107
“Der var sådan lidt bullshit-bingo over kompetencebegrebet [...]”	109
Kompetencebegrebet som social utopi?.....	111
“Kompetence [...] består af viden, forståelse, færdigheder og kunnen [...]”.....	115
“Kompetence er jo også en slags dannelse [...]”	117
Kompetencebegrebet som alignment og curriculumstyring.....	121
Åbninger og lukninger.....	126
Kartografi	129
KAPITEL 8. KOMPETENCEARBEJDET PÅ DANSK	131
Den kontinuitetsøgende narrativ – indledning	131
“Kompetencebegrebet var ikke noget, vi diskuterede [...]”	132
De nye studieordninger: ‘Tradition’ >< ‘marked’ som begrundelsesstrategi	134
Curriculumstyring: ‘Fleksible valg’ >< ‘erhvervsrettede kompetenceprofiler’ som motivation....	137
Modulisering: ‘Indhold’ >< ‘kompetence’ som styringsteknologi	138
“Hvaffor noget Bologna?” – alignmentkravet nedefra-op	142
“Skolegørelsen kommer med de studerende [...]”	144
Åbninger og lukninger.....	147
Kartografi	149
KAPITEL 9. KOMPETENCEARBEJDET PÅ FILOSOFI 2004	151
Den reformatorisk-relegitimerende narrativ – indledning.....	151
“Det skal være legitimt, at folk skal kunne få arbejde [...]”	152
“Kompetencetanken var (især) kontroversiel for de studerende [...]”.....	156
De nye studieordninger: ‘Eksaminand’ >< ‘kompetencesubjekt’	157
Curriculumstyring: Indholds- >< performanceorienteret progression	162
“Men folk kommer her jo for at læse Kant [...]”.....	165
Åbninger og lukninger.....	166
Kartografi	168

DEL IV. KOMPETENCEBEGREBET OG DET 'NYE' PROJEKTUNIVERSITET	170
Reformen uden reformdagsorden? – indledning	170
KAPITEL 10. KOMPETENCEARBEJDET PÅ ROSKILDE UNIVERSITET 2005	172
Den identifikatoriske narrativ – indledning	172
Det humanistiske kompetenceprojekt som policyaktør?	174
“Kompetence er jo bare at sætte ord på det, vi gør i forvejen [...]”	175
Kompetencebeskrivelserne som subversiv strategi?	177
‘Kompetence’ >< ‘projektpædagogik’?	180
Åbninger og lukninger	184
Kartografi	186
KAPITEL 11. KOMPETENCEARBEJDET PÅ KULTUR- OG SPROGMØDESTUDIER ..	189
Den kritiske (restaurende) narrativ – indledning	189
“Man skal passe på med at rette ind efter konkrete job [...]”	190
‘Kompetence’ >< ‘deltagerstyring’ og ‘medejerskab’?	192
“Kompetencebeskrivelserne er en stileøvelse, som ikke opfylder sit formål [...]”	194
Den nye studieordning: Fleksibelt medejerskab >< moduliseret målorientering?	197
Akkrediteringsrådets vurdering	201
Åbninger og lukninger	202
Kartografi	205
DEL V. KONKLUDERENDE BETRAGTNINGER	207
Forskningsspørgsmålene aktuelt – indledning	207
‘Bologna-processen’, kvalifikationsnøglen og kompetencebegrebet	208
Kompetencebegrebet som universitær ‘stileøvelse’	209
Et samlet kartografisk blik	212
Åbninger hinsides kartografien	214
DANSK RESUMÉ	216
ENGLISH ABSTRACT	219
REFERENCER	221
TEGN & FORKORTELSER	241
INTERVIEWOVERSIGT	242

Forord

Et centralt tema i denne afhandling er, hvordan de aktuelle reformer på universitetsområdet er blevet formet som en forhandlet og mangesidet proces, der ikke entydigt afspejler en bestemt afsender-intention. Et forhold, der – som jeg vil vise på de næste godt 250 sider – træder frem i samme øjeblik, man begynder at følge, hvordan bestemte ideer og begreber fortolkes og forhandles – og typisk antager nye former – i et multipelt netværk af aktører, der alle har noget relevant at sige. Nøjagtig det samme kan imidlertid siges om selve afhandlingen, hvis karakter og tilblivelse i høj grad beror på det inspirerende netværk, jeg har haft omkring mig fra start til slut.

Først og fremmest en stor tak til alle, der har bidraget til afhandlingens interview i projektets indledende kortlægningsfaser. Herunder også en stor tak til alle, hvis fortællinger jeg desværre ikke har haft plads til at medtage, men som i høj grad er til stede i afhandlingen som en bredere klangbund for mine analyser. Tak til mine vejledere lektor Gerd Christensen fra Afdeling for Pædagogik på Københavns Universitet og professor Susan Wright fra Institut for Antropologi på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Aarhus Universitet. Jeres bidrag som diskussionspartnere undervejs i processen vil være til livslang inspiration. Og tak til professor Stephen Ball fra University of London for åbenhjertigt at have inviteret mig til at deltage i sine teoretiske og metodologiske diskussioner af de igangværende transformationer på uddannelsesområdet.

Tak til alle, som gennem de seneste tre år har givet musik og farve til den nedrivningsramte pædagogikgang i det gamle KUA. Tak til nuværende og tidligere ph.d.-kolleger Eva Berthelsen, Mette Buchardt, Sune Jon Hansen, Gro Helledatter, Maja Plum, Rasmus Præstmann Hansen, Christian Sandberg Hansen, Lene Skytthe Kastberg og Trine Øland. Ingen afhandling uden jeres professionelle og engagerede benspænd og altid forhåndenværende dåseåbnere og proprækkere. Dertil en særlig tak for skarpsindige kommentarer til tidligere versioner af afhandlingen til David Budtz Pedersen ved Afdeling for Filosofi på Københavns Universitet, Thomas Harboe fra Pædagogisk Center Samfundsvidenskab på Københavns Universitet og Gritt B. Nielsen fra Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Aarhus Universitet. Og endelig en helt særlig tak til Katja Brøgger Jensen fra samme sted for de mange varige og konstruktive diskussioner undervejs. Tak til mine tidligere kolleger Dorthe Vejen Hansen og Anita Lindkvist for inspiration til og tro på projektet før det egentlig blev til. Og endelig en varm tak til venner og familie. Tak til Arne og Bente, Gro, Maya, Niels, Patanjali og Mathilde. Ikke mindst for jeres mangfoldige kærlige påmindelser om, at verdens fremtid trods alt ikke afhænger af nærværende arbejde.

**‘Det var dengang
holdningen, at
‘kompetence’ er et ord,
man kun bruger i
managementsprog – og
hvad betyder det egentlig?
Hos OECD handler det fx
kun om at lære at lære og
slet ikke om at være faglig
eller vide noget om en
faglig kerne. Der var
sådan lidt bullshit-bingo
over det.’**

Interview med projektleder for
kompetenceprojektet på Det Humanistiske
Fakultet ved Københavns Universitet

ÅBNINGER AF KOMPETENCEBEGREBET

Kompetencebegrebet som flydende betegner – indledning

Da jeg i 1997 begyndte på Idéhistorie på Aarhus Universitet, blev vi budt velkommen med budskabet om, at et universitet er et helle for menneskets ultimative stræben efter viden og indsigt, og at vi skulle se de næste fem år af vores liv som et kald mod dette mål. Måske på grund af en længerevarende periode med relativt høj arbejdsløshed inden for de fleste faggrupper, som betød, at vi som generation var blevet rådet til at vælge uddannelse efter lyst. Måske fordi de fleste af os kom fra et gymnasium og en folkeskole, hvor vi var blevet opflasket med budskabet om, at det vigtigste ved en uddannelse er processen og de personlige erkendelser, man gør sig undervejs, mens produktet og hvad det skal bruges til bagefter kommer i anden række. I hvert fald kastede vi os grådigt over læsningen af Kant og Habermas i den tro, at vi handlede i fuld overensstemmelse med samfundets forventninger til os.

To år senere i 1999 skrev den danske regering under på den europæiske Bologna-aftale om en fælles udvikling af det videregående uddannelsesområde. Og i 2003 kom så en ny universitetslov, som introducerede det kompetencebegreb, hvis betydning jeg i denne afhandling undersøger som projektionsskive for en mulig omkalfatring af universitetsuddannelsernes formål og værdi.

I forhold til det ideal om universitetet som et sted for en ultimativ stræben efter viden og indsigt, som jeg selv blev budt velkommen med små seks år tidligere, foreskriver den seneste universitetslov fra 2003 bl.a., at uddannelsernes 'indhold og struktur i større grad skal afspejle vidensamfundets brede *kompetencebehov*', og at de skal have klare '*kompetenceprofiler*, der retter sig mod forskellige job inden for såvel den private som den offentlige sektor' (VTU 2003c).

Med kompetencebegrebet som omdrejningspunkt introducerer universitetsloven fra 2003 en ny sprogbrug om universitetsuddannelsernes formål og værdi, som sætter lighedstegn mellem god uddannelseskvalitet og graden af orientering mod navngivne funktioner på arbejdsmarkedet. Som en konsekvens af dette har alle studieordninger på både bachelor- og kandidatniveau fra 2003 og frem skullet redesignes med henblik på at kunne fungere som direkte trædesten til arbejdsmarkedet. Endvidere har det eksisterende uddannelsesindhold skullet oversættes til såkaldte *kompetencemål*, der beskriver de studerendes læringsudbytte i arbejdsmarkedsrelevante termer. Og det er netop denne proces, jeg interesserer mig for i nærværende afhandling. For hvordan kan vi forstå konsekvensen af, at neologismer som 'kompetenceprofil' og 'kompetencemål', der for få år siden forekom næsten

utænkelige på de danske universiteter, i løbet af en kort årrække er blevet indarbejdet som omdrejningspunkt for alle studieordninger? Har det blot været en formel 'stileøvelse' uden egentlig reformatorisk betydning, som en af de interviewede i min undersøgelse giver udtryk for? Eller har kompetencetænkningens forankring i managementverdenens performanceorienterede optikker mon alligevel haft en betydning i forhold til, hvilke mål der konstrueres som legitime og relevante for de studerendes læring? Hvordan ser billedet ud, hvis vi retter opmærksomheden mod de humanistiske uddannelser, som ikke tidligere har set det som deres primære formål at kvalificere til bestemte job? Og hvordan kan vi i givet fald beskrive denne betydning? Eller sagt med mine tre gennemgående forskningsspørgsmål:

Hvilken betydning har den nye sprogbrug om 'kompetence' fået for uddannelserne? Hvilke forhandlinger om universitetsuddannelsers formål og værdi – hvad, hvordan og hvorfor, der skal læres – er der foregået i forbindelse med universiteternes kompetencebeskrivelsesarbejde? Og hvordan kan vi beskrive forholdet mellem politisk og lokal meningskonstruktion i relation til denne proces?

Mit arbejde med disse spørgsmål har i afhandlingen været drevet af en dobbeltsidet ambition. En ambition, der for det første har handlet om at kaste lys over de aktuelle forhandlinger om universitetsuddannelsernes formål og værdi – for den enkelte, for samfundet og for arbejdsmarkedet – som er foregået i relation til kompetencebegrebets indtog i uddannelsesudviklingen, dvs.: *Hvilke betydninger har de forskellige aktører knyttet til kompetencebegrebet? Og hvor kan universitetsuddannelserne hermed siges at være på vej hen?* For det andet har det handlet om at afprøve et undersøgelsesdesign, som på én og samme tid forholder sig til og udfordrer de teoretiske og metodologiske diskussioner, der aktuelt føres på området, dvs.: *Hvordan kan vi beskrive, hvad der sker, på en adækvat måde?*

Afhandlingens bidrag skal således dels ses som et stykke empirisk kortlægningsarbejde på et område, der ikke tidligere har været undersøgt. Dels som en udforskning af en metodisk-teoretisk problematik om forholdet mellem politisk sprogbrug og fortolkning, som aktuelt adresseres i relation til brugen af outputbaserede kvalifikationsrammer i stil med den kvalifikationsnøgle, der ligger til grund for det kompetencebaserede reformarbejde på de danske universiteter.

Empiriske spor

Empirisk følger afhandlingen to hovedspor. I det første spor følger jeg de forhandlinger, der er foregået omkring værdien af en universitetsuddannelse i relation til kompetencebegrebets tilsynkomst i de danske og internationale policydokumenter fra Bologna-processens start i 1998 og frem til 2003, hvor

‘kompetence’ blev indskrevet i den seneste danske universitetslov. I det andet spor følger jeg det efterfølgende kompetencerelaterede reformarbejde lokalt på to danske universiteter og tre uddannelser. Jeg koncentrerer mig her om eksempler fra det humanistiske område. Fokus er for det første på, hvilke visioner og motiver de interviewede medarbejdere på forskellig vis knytter til reformarbejdet. For det andet på, hvordan de mål, som de nye kompetencebaserede studieordninger opstiller for, hvad der skal læres, hvordan og hvorfor, ser ud i forhold til de studieordninger, som er udviklet, før kompetencebegrebet kom på den universitetspolitiske dagsorden.

Det første spor bygger på en sammenlignende analyse af de internationale og danske policydokumenter. Ud over studieordninger og andre lokale reformdokumenter bygger det andet spor tillige på en omfattende interviewundersøgelse med medarbejdere, som på forskellig vis har været involveret i reformarbejdet på de analyserede universiteter og uddannelser.

Analytiske spor

Afhandlingens analyseoptik trækker på et konstruktivistisk-policyanalytisk perspektiv, hvis hovedpointe kort kan sammenfattes sådan, at der ikke findes nogen naturlige og neutrale fortolkninger og udmøntninger af kompetencebegrebet. Med udgangspunkt i Laclau & Mouffes (fx Laclau & Mouffe 2002) diskursteoritiske begrebsapparat forstår jeg kompetencebegrebet som en såkaldt ‘flydende betegnelse’, der ikke er låst til nogen essentiel betydning, hvorfor det kan fortolkes og meningsudfyldes forskelligt med henblik på forskellige mål.

Jeg forudsætter med andre ord, at ‘kompetence’ er et begreb i løbende tilblivelse. Analysestrategisk betyder det bl.a., at den tætte kobling mellem kompetencebegrebet og professionsorientering, som introduceres med de politiske rammedokumenter, ikke har nogen iboende nødvendighed over sig og derfor – i hvert fald i princippet – kan være genstand for forskelligartede fortolkninger, som helt eller delvist forskyder de politiske mål.

For at undersøge dette forhold trækker jeg på et nyere policyanalytisk perspektiv (fx Shore & Wright 2001, Reinhold & Wright 2011), der frem for at se reformarbejdet som en lineær implementering fra ‘paragraf’ til ‘praksis’, interesserer sig for, hvordan de forskellige aktører på universiteter og uddannelser kæmper om retten til at definere bestemte formål og værdier som legitime og relevante ved at definere kompetencebegrebet i en bestemt betydning.

Den type policyanalyse, jeg foretager i afhandlingen, handler derfor grundlæggende om at se på, hvilke betydninger og værdier der konstrueres, og hvilke der lukkes ude, når bestemte ord og begreber optræder i en bestemt relation til hinanden. Eller kort sagt om de forhandlinger og forskydninger, der viser sig, hvis man anskuer kompetencebegrebet som projektionsskive for en overordnet kamp om definitionsretten over universitetsuddannelsernes formål og værdi.

Forskningsfaglige diskussioner

Med den konstruktivistisk-policyanalytiske tilgang til kompetencebegrebet som en flydende betegner i løbende tilblivelse byder afhandlingen ind på en aktuell teoretisk-metodologisk diskussion i den igangværende Bologna-forskning. En diskussion, som i øjeblikket domineres af en governmentalityteoretisk tilgang, der sætter Bologna-processens krav om outputbaserede kvalifikationsrammer, som de danske kompetencereformer er en del af, i forbindelse med en såkaldt 'neoliberal' rationalitet (fx Fejes 2006, 2008). Dvs. en rationalitet, som ifølge den governmentalityteoretiske tilgang automatisk medfører en reduktion af universiteternes forpligtelser til udelukkende at angå markedets interesser.

Som følge af kompetencebegrebets indtog i uddannelsesudviklingen forudsiger den governmentalityteoretiske Bologna-forskning dels, at tidligere tiders fokus på fx 'viden og indsigt' eller 'demokratisk medborgerskab' helt forsvinder til fordel for et snævert professionsperspektiv. Dels, at der vil ske en negativ ensretning af uddannelserne, som vil gå ud over den faglige kvalitet, fordi studienævn og undervisere ikke længere vil kunne tilrettelægge undervisningen ud fra lokalt definerede faglige, pædagogisk-didaktiske hensyn.

Ved at betragte kompetencebegrebet som en flydende betegner uden fast foruddefineret betydning antager jeg til forskel fra governmentalityteorien ingen determinerende kausalforbindelser mellem kompetencebegrebet som politisk meningskonstruktion og den fortolkning, som kompetencebegrebet har fået lokalt på universiteter og uddannelser. Ved at betragte kompetencebegrebet som en flydende betegner har jeg derimod ønsket at holde analysen åben for at undersøge mulige spændingsforhold eller 'forstyrrelser', som udfordrer det 1:1-lignende forhold mellem de 'neoliberale' værdier, som fra politisk side har været knyttet til kompetencebegrebet, og den betydning, som kompetencebegrebet efterfølgende har fået lokalt på universiteter og uddannelser.

Min diskussion med den governmentalityteoretiske optik er hermed epistemologisk snarere end ontologisk begrundet. Dvs., at jeg ligesom governmentalityteorien tager udgangspunkt i et konstruktivistisk univers, som tilkender den politiske betydningskonstruktion en vis tyngde og betydning. Men jeg har som udgangspunkt ønsket at skærpe blikket for de tilsyneladende ulogiske koblinger og alt 'roderiet', der ikke umiddelbart er til at forudsige gennem læsning af de politiske rammedokumenter alene. Et perspektiv, som jeg i afhandlingen for det første udfolder ved ikke at privilegere det skrevne policydokument over aktørernes fortællinger og vice versa for i stedet at belyse policyprocessen som et komplekst univers af fortolkning og forhandling. For det andet ved, at jeg for at 'forstyrre' mulige kausalslutninger fra 'paragraf' til 'praksis' rent metodisk har valgt at begynde min undersøgelse ved at se på den betydning, som kompetencebegrebet er blevet tillagt lokalt på de medvirkende universiteter og uddannelser.

Bidrag og perspektiver

Afhandlingens empiriske og analytiske spor kan ikke ses uafhængigt af hinanden. Hermed mener jeg, at den konstruktivistisk-policyanalytiske tilgang dels har muliggjort en anderledes spørgen til det empiriske materiale. Dels har åbnet for nogle anderledes svar, end hvis man antager et 1:1-forhold mellem den betydning, som de politiske rammedokumenter tillægger kompetencebegrebet, og den betydning, som kompetencebegrebet efterfølgende er blevet tillagt som omdrejningspunkt for de nye studieordninger på universiteter og uddannelser.

Den fortælling om kompetencebegrebets indtog som omdrejningspunkt for uddannelsesudviklingen på de danske universiteter, som jeg i det følgende præsenterer, er derfor også en fortælling, som er afgørende forskellig fra den fortælling, der kan læses ud af de politiske rammedokumenter. En fortælling, der i forhold til den governmentalityteoretiske tilgang bl.a. viser, hvordan kompetencebegrebet er blevet genfortolket som et forsvar for netop den 'viden og indsigt', som den politiske forståelse af kompetencebegrebet umiddelbart kan opfattes som en modsætning til. Men det er også en fortælling om, hvordan de lokale fortolkninger af kompetencebegrebet tillige har haft en betydningsfuld transformativ effekt i retning af den markedsførelse, som den governmentalityteoretiske Bologna-forskning forudsiger. En effekt, som viser sig i form af en historisk ny type curriculumstyring, hvor værdien af det, der skal læres, defineres ud fra en række prædefinerede kompetencemål, der peger frem mod konkrete anvendelsesfunktioner på arbejdsmarkedet.

I diskussionen med den governmentalityteoretiske tilgang udstiller afhandlingen hermed samlet set et paradoks. Et paradoks, der – som jeg vil demonstrere – viser sig ved, at de lokale forsvar for ‘traditionen’ på den ene side har fået en række lokalt definerede værdier som fx ‘viden og indsigt’ til at træde tydeligere frem i de nye studieordninger. Men disse værdier mister på den anden side deres tidligere legitimitet som mål i deres egen ret. For når de med de indeværende reformer oversættes til outputorienterede ‘kompetencemål’, sker der samtidig en udelukkelse af samtlige elementer, der ikke kan italesættes i form af bestemte anvendelsesfunktioner. Som sådan lægger afhandlingen derfor op til en diskussion af de kompetencerelaterede universitetsreformer som en generel indsnævring af de politiske acceptregler for, hvordan formålet og værdien af en universitetsuddannelse lader sig artikulere, som med stor tydelighed også viser sig lokalt.

Læsevejledning

Afhandlingen er struktureret i fem tematiske hoveddele. Del I skitserer de metateoretiske og metodologiske overvejelser, som ligger til grund for afhandlingens feltkonstruktion og de analytiske spor, der efterfølges og diskuteres. Således belyser jeg i **kapitel 1**, hvordan mit arbejde med afhandlingen er motiveret af teoretiske og metodologiske diskussioner i den aktuelle policy- og Bologna-forskning, som interesserer sig for, hvordan policyprocesser forhandles og transformeres. I **kapitel 2** redegør jeg dernæst for afhandlingens feltkonstruktion og sammenhængen mellem analyse materialets status, opkomst og bearbejdning. Endelig sammenfatter jeg i **kapitel 3** min analytiske begrebsarkitektur og funktionen af den kartografiske fremstillingsform, der anvendes som sammenligningsgrundlag for de enkelte analyser.

Del II tematiserer, hvilke forståelser af universitetsuddannelsernes formål og værdi der kommer til syne i de tidlige internationale Bologna-dokumenter (1998-2005) og de kompetencerelaterede universitetsreformer i Danmark (2003f). I **kapitel 4** fokuserer jeg på de tidlige Bologna-deklarationer og kommunikerer fra perioden 1998-2001. Jeg viser bl.a., hvordan der i disse etableres en *demokratisk narrativ* om Bologna-processen, hvor universiteternes formål og værdi først og fremmest italesættes i tilknytning til en vision om at skabe et demokratisk stabilt Europa. I **kapitel 5** belyser jeg dernæst den danske kvalifikationsnøgle fra 2003, der – med henvisning til Bologna-processen – har dannet grundlag for universitetslovens krav om kompetencebeskrivelser. Jeg viser her, hvordan denne i stedet knytter an til en *eksklusiv arbejdsmarkedsorienteret narrativ*. Dvs. en narrativ, som italesætter forberedelse til arbejdsmarkedet som universitetsuddannelsernes vigtigste formål og værdi, hvorimod det internationale fokus på demokratisk udvikling ekskluderes. Endelig tematiserer jeg i **kapitel 6** kort udviklingen i de senere internationale Bologna-dokumenter med fokus på den fælleseuropæiske kvalifikationsramme fra

2005. Som et relevant perspektiv viser jeg bl.a., hvordan denne bygger en *inklusiv narrativ*, der – til forskel fra den danske fortolkning – sætter fokus på ‘forberedelse til arbejdsmarkedet’, ‘forberedelse til livet som aktiv borger i et demokratisk samfund’ såvel som ‘personlig udvikling’ og ‘et bredt og avanceret vidensgrundlag’ som ligeværdigt relevante mål med en universitetsuddannelse.

Del III-IV tematiserer de efterfølgende forhandlinger af de kompetencerelaterede reformkrav lokalt på Det Humanistiske Fakultet ved Københavns Universitet og Roskilde Universitet. Mit fokus er her på, de forhandlinger og forskydninger, der kommer til syne mellem de politiske rammedokumenter og de narrativer, der lokalt konstrueres om det kompetencerelaterede reformarbejde. Er der fx forskel på et klassisk humanistisk fakultet, hvis uddannelser ikke tidligere har været rettet mod bestemte anvendelsesfunktioner på arbejdsmarkedet, og et nyere universitet, hvis uddannelser er baseret på projektarbejde? Og hvordan kommer kompetencebegrebet konkret til udtryk, hvis man sammenligner de nye studieordninger med de tidligere?

Del III sætter fokus på det lokale kompetenceprojekt, der blev igangsat af ledelsen på Det Humanistiske Fakultet ved Københavns Universitet i umiddelbar forlængelse af kvalifikationsnøglen og universitetsloven fra 2003. I **kapitel 7** tematiserer jeg således, hvordan fakultetsledelsen redefinerer kompetencebegrebet ud fra en *syntetiserende narrativ*. En narrativ, der på den ene side adskiller sig fra de nationale policydokumenter ved at forsvare traditionelle værdier så som ‘viden og indsigt’ og ‘langsigtede kulturbærende værdier’. Men som på den anden side legitimerer disse værdier med henvisning til deres relevans for Danmarks udvikling og vækst, hvorved konstrueres en syntese mellem de traditionsbaserede og det politiske fokus på arbejdsmarkedsrelevans. I **kapitel 8** analyserer jeg dernæst studienævnet på Dansks arbejde med at udvikle de nye kompetencebaserede studieordninger. Jeg viser her, hvordan de interviewede udfordrer fakultetsledelsens fortolkning med *kontinuitetssøgende narrativ*, der argumenterer for de eksisterende studieordninger som en kvalificeret måde at tackle kompetencebegrebets udfordringer på. Som eksempel på endnu alternativ fortolkning af de nye kompetencekrav følger jeg i **kapitel 9** studienævnet på Filosofis arbejde med de kompetencebaserede studieordninger. Jeg viser her, hvordan der konstrueres en *reformatorisk-relegitimerende narrativ*, som omvendt argumenterer for nødvendigheden af en reform. Men den gør det på en måde, så det fortsat er det traditionelle faglige fokus på ‘viden og indsigt’ frem for arbejdsmarkedsorienterede ‘kompetencer’, der fremstår som uddannelsens omdrejningspunkt.

Del IV beskæftiger sig tilsvarende med det lokale kompetencebeskrivelsesarbejde, som fandt sted to år senere på Roskilde Universitet i 2005. Således viser jeg i **kapitel 10**, hvordan RUC-ledelsen konstruerer en *identifikatorisk narrativ* om kompetencebeskrivelsesarbejdet. Dvs. en narrativ, der til forskel fra ledelsen på Det Humanistiske Fakultet identificerer kompetencebegrebet med den eksisterende projektpædagogiske tradition, og som derfor ikke tillægger kompetencebeskrivelsesarbejdet reformatorisk betydning. I **kapitel 11** viser jeg imidlertid, hvordan denne forståelse udfordres af studienævnet på den lokale uddannelse i Kultur- og Sprogødestudier. Her konstrueres nemlig en *kritisk (restaurerende) narrativ*, der sætter netop fokus på det konfliktpotentiale, som kompetencebeskrivelsesarbejdet kan have i forhold til den projektpædagogiske tradition.

Afhandlingens afsluttende **del V** sammenfatter og diskuterer konklusionerne fra de analytiske dele i henhold til mine tre overordnede forskningsspørgsmål. Dvs.: Hvilken betydning har den nye sprogbrug om 'kompetence' ifølge afhandlingens analyser fået for uddannelserne? Hvilke forhandlinger om universitetsuddannelsers formål og værdi – hvad, hvordan og hvorfor, der skal læres – er der ifølge disse foregået i forbindelse med kompetencebeskrivelsesarbejdet? Og hvordan kan vi på den baggrund beskrive forholdet mellem politisk og lokal meningskonstruktion? Hensigten hermed er således for det første at give læseren et samlet perspektiv på konklusionerne i de empiriske analyser. For det andet at diskutere, hvordan de analytiske greb, jeg har anvendt i afhandlingens analyser, supplerer og byder ind på de aktuelle diskussioner på området.

DEL I. TEORI OG ANALYSESTRATEGI

Afhandlingens placering og bidrag – indledning

‘As actors move discourses flow with them, as do values [...] There is no simple global-local dualism that can be evoked here rather than a set of connections which cuts across scales and territories. What is important is the various attempts to manage the vocabularies, procedures and rules through which the activities of the network are conducted – particularly in the case of vocabularies like ‘hi-skills’ and ‘knowledge economy’ on the one hand and ‘quality’ and ‘quality assurance’ with their procedures and technologies on the other. Governments, international agencies, institutions, and business struggle over the meaning, implementation, and enforcement of these (Ball 2008: 8).

Afhandlingens teoriarbejde er foretaget med henblik på at fastholde og udfordre aktuelle teoretiske og metodologiske diskussioner om de indeværende uddannelsespolitiske transformationer i relation til den såkaldte ‘Bologna-proces’, som de kompetencerelaterede universitetsreformer i Danmark er en del af. Afhandlingens placering og bidrag kan således dels ses som et stykke empirisk kortlægningsarbejde på et område, som ikke tidligere har været undersøgt. Dels som en metodisk-teoretisk undersøgelse af en analytisk problematik, som aktuelt italesættes i den igangværende forskning på området.

Udgangspunktet for dette er en konstruktivistisk-policyanalytisk tilgang, der – som den britiske policyforsker Stephen Ball udtrykker det i citatet ovenfor – interesserer sig for de aktuelle transformationer på det videregående uddannelsesområde som en definatorisk kamp, der udspiller sig med sproget som medium.

Med betegnelsen ‘konstruktivistisk’ forstår jeg en tilgang, hvor sproget anses for at være af konstituerende betydning for ‘virkeligheden’. En tilgang, der bygger på en antagelse om, at ‘virkeligheden’, og hvad vi opfatter som ‘nødvendigt’ og ‘værdifuldt’ ved fx en universitetsuddannelse, kan antage forskellige former, afhængigt af vores måde at omtale den på. Opfattelsen af, hvad en universitetsuddannelse er, og hvilke funktioner den skal udfylde for den enkelte, samfundet eller arbejdsmarkedet, er med andre ord noget, der flytter sig med sproget. For nærværende betyder det, at jeg forholder mig til genstanden for min forskning, nemlig de kompetencerelaterede reformer, som et ontologisk set åbent, mangeartet og grundlæggende kaotisk felt af forskelle, der flytter sig afhængigt af den betydning, som de involverede aktører knytter til kompetencebegrebet.¹

¹ Jeg anvender her og i det følgende betegnelsen ‘konstruktivisme’ som en samlet betegnelse for de forskellige teoretiske skoledannelser, der er opstået i forlængelse af den såkaldte sproglige vending inden for samfundsvidenskaben, som i andre

Endvidere forudsætter jeg i lighed med Ball (op.cit.), at de kompetencerelaterede reformer, jeg studerer, må forstås ud fra et i princippet ukontrollabelt samspil mellem en række forskellige aktører. Aktører, som på forskellig vis forsøger at gøre netop deres version af 'god uddannelseskvalitet' gældende ved at knytte det kompetencebegreb, som den seneste universitetslov lancerer som målestok for 'kvalitet', til nye og andre betydninger. For afhandlingens analyseoptik betyder det, at jeg dels kigger på, hvordan kompetencebegrebet fra politisk er blevet knyttet til nogle bestemte mål og værdier. Dels kigger på, hvordan disse er blevet forhandlet og fortolket i forbindelse med udarbejdelsen af de nye kompetencebaserede studieordninger på de danske universiteter og uddannelser.

Med den konstruktivistiske optik følger imidlertid også, at jeg ikke anser afhandlingens genstand, forstået som den betydningskonstruktion, der foregår i relation til kompetencebegrebet, som en umedieret empirisk forekomst et sted ude i 'virkeligheden', som jeg uden videre har kunnet gå ud og observere. Jeg anser derimod den måde, jeg har udvalgt og orkestreret mit materiale på gennem bestemte teoretiske og metodiske greb, som absolut medkonstituerende for den betydning, som jeg siden har kunnet læse ud af og/eller ind i forskellige aktørers fortolkninger af kompetencebegrebet.²

Med dette forbehold præsenterer jeg i denne indledende del af afhandlingen en syntetiseret rekonstruktion af de teoretiske, materialemæssige og analysestrategiske overvejelser, jeg har gjort mig i relation til den samlede forskningsproces. Hensigten er for det første at afgrænse og motivere min analysestrategiske tilgang og de teoretiske og metodologiske diskussioner, som jeg på den baggrund fører med den aktuelle Bologna-forskning. For det andet at præcisere, hvordan jeg har udvalgt og konstrueret mit materiale og genstandsfelt, og hvordan jeg dermed har muliggjort nogle bestemte diskussioner og samtidig udelukket andre.

Kapitel 1 redegør for, hvordan arbejdet med afhandlingen har været motiveret af teoretiske og metodologiske diskussioner i den aktuelle policy- og Bologna-forskning, som interesserer sig for,

sammenhænge også omtales som socialkonstruktivisme, socialkonstruktionisme, poststrukturalisme, postmodernisme og dekonstruktivisme. Fælles for disse er, at de udspringer af et opgør med strukturalismen (fx Foucault) og forskellige strukturdeterministiske eller strukturfunktionalistiske verdensopfattelser (fx Lyotard 1974, Baudrillard 1988). Som det er blevet formuleret af bl.a. Derrida og Saussure (fx Derrida 1974, Saussure 1979) er pointen, at der ikke antages at være forbindelse mellem 'ordene og tingene' eller 'begrebet og fænomenet'. Dvs., at de begreber, vi bruger til at beskrive verden med, er 'ontologisk tomme' og ikke refererer til nogen bagvedliggende 'sandhed' eller 'virkelighed'.

² Dvs., at jeg grundlæggende heller ikke mener, at det giver mening at holde de klassiske videnskabelige kategorier om teori, metode og materiale skarpt adskilt fra hinanden.

hvordan policyprocesser udvikles og transformeres hen over forskellige fortolkningsarenaer. **Kapitel 2** redegør for tilblivelsen af min feltkonstruktion og det valgte analysematerials status, opkomst og bearbejdning. Endelig præsenterer jeg i **kapitel 3** afhandlingens centrale analysestrategiske greb og begreber i henhold til en curriculumteoretisk kartografi, som jeg har udviklet med henblik på at kunne parallelisere mellem de forskellige analyser. Dvs. vise, hvad de forskellige fortolkninger af kompetencebegrebet, som jeg finder hos de forskellige aktører, på et mere generaliseret plan sætter på spil i forhold til nogle overordnede diskurser om universitetsuddannelsernes formål og værdi, og hvad der skal læres, hvordan og hvorfor.

KAPITEL 1. TEORETISKE SPOR OG DISKUSSIONER

Bologna-forskningen aktuelt

‘The point is that we should not expect or look for a consistency between sovereign forms of government and governmentality nor should we be surprised by failures of government, the mixes involved are sometimes unstable. The particular form of hybridity of government in any setting requires empirical mapping’ (Ball 2009: 4).

Overalt i Europa foregår en omfattende vidensproduktion omkring ‘Bologna-processen’ og dens mulige implikationer for de nationale uddannelsespolitikker, institutioner og uddannelser. I relation til den igangværende Bologna-forskning skriver afhandlingen sig således både genstandsmæssigt og teoretisk ind i en diskussion med et forskningsområde i fortsat tilblivelse.

‘Bologna-processen’ er altså et ungt forskningsområde, som af naturlige årsager først er opstået efter dens officielle vedtagelse i 1999, men som først for alvor fra 2007 og frem er blevet udbygget med empiriske studier af de medvirkende landes forskellige håndtering og fortolkning.

Som jeg vil uddybe i det følgende, ses således i øjeblikket en nærmest eksplosiv vækst i antallet af mere empirisk orienterede forskningspublikationer (Ursin et al. 2010). En vækst, der bl.a. kan ses som en konsekvens af, at de nationale kvalifikationsrammer, der skal sikre implementeringen af de fælles kvalitetsmål, i de fleste lande først er blevet indført efter færdigudviklingen af det fælleseuropæiske *European Framework of Qualifications for the Higher Education* fra 2005 (EC 2005). Frem til for nylig har Bologna-forskningen derfor primært været funderet på analyser af de overordnede internationale og/eller nationale policydokumenter og/eller studier af enkeltstående empiriske pilotprojekter, hvorfor jeg med nærværende afhandling bevæger mig ind i et forskningsmæssigt relativt ubekendt land.³

Dele af den aktuelle forskningslitteratur (fx Keeling 2008, Henckel/Wright 2008, Neave/Amaral, 2008, Huismann 2009, Ursin et al. 2010, Ozga 2011) påtaler i den forbindelse videre, at den nye empiriske

³ Disse studier bliver indenfor forskningslitteraturen typisk delt op i to typer, der gensidigt bekræfter hinanden (fx Nicoll/Edwards 2004: 53, Keeling 2008: 3). Den første type arbejder på et positivistisk grundlag, hvor ‘Bologna-processen’ artikuleres som et adækvat svar på globaliseringens udfordringer. Den har typisk en stærk empirisk orientering mod enkeltstående EU- og statsinitierede projekter, der har haft til formål at understøtte den igangværende policyudvikling via evaluering og best practice (fx Trends 1999-2010, Tuning 2003, 2005, 2008). Den anden type arbejder derimod typisk ud fra et kritisk-konstruktivistisk perspektiv, der med henvisning til de politiske rammedokumenter betoner, hvordan ‘Bologna-processen’ favoriserer en markedsorienteret tilgang af de videregående uddannelser (fx Novoa/Lawn 2002, Jessop et al. 2008, Robertson/Dale 2010, Ozga 2011). Mens den første type ofte kritiseres for at lide under et fravær af kritiske perspektiver og for sjældent at relatere sig til en bredere akademisk debat, kritiseres den anden type omvendt ofte for mangel på empirisk klangbund for de problematikker, den artikulerer.

forskning lider under en delvis underteoretisering. Bl.a. har der frem til i dag været stor mangel på policy-orienterede undersøgelser, som reflekterer over, hvordan forholdet mellem de overordnede internationale policydokumenter som fx det fælles *European Framework of Qualifications for the Higher Education Areas* (EC 2005), de nationale dokumenter og kvalifikationsrammer og den fortolkning, som disse har fået lokalt på de involverede universiteter og uddannelser, lader sig analysere og forstå.

Som begrundelse for denne mangel anføres typisk 'Bologna-processen's relativt sene realisering. En realisering, som for de fleste landes vedkommende først er foregået fra 2005-2007 i forbindelse med indførelsen af en national kvalifikationsramme, hvorfor der ifølge forskningslitteraturen (fx Ursin et al. 2010) frem til i dag ikke har været empirisk underlag for sådanne refleksioner.

Danmark har imidlertid som et af få lande i Europa allerede fra 2003 haft en national kvalifikationsramme i form af den såkaldte *kvalifikationsnøgle* (VTU/UVM 2003), der ligger til grund for den seneste universitetslovs krav om kompetencebaserede studieordninger. Men selvom Danmark således er blandt de få lande, hvor der allerede i en årrække har været baggrund for empiriske studier, har det internationale udsyn såvel som den forskningsmæssige bevågenhed på det lokale fortolknings- og forhandlingsarbejde frem til i dag været begrænset. Samtidig er de relativt få empiriske studier, der findes af det kompetencerelaterede reformarbejde i Danmark (fx EVA 2006, Hutters/Mogensen 2006, 2007) karakteriseret ved et evalueringsorienteret brugsperspektiv, som især interesserer sig for at identificere forhindringer og best practise i forhold til det videre implementeringsarbejde.⁴

Ifølge den britiske policyforsker Stephen Ball skal den generelle mangel på studier, der fokuserer på det lokale reformarbejde på universiteter og uddannelser med udsyn til såvel de nationalpolitiske som de internationale rammedokumenter, imidlertid ikke findes i fraværet af empirisk grundlag for sådanne studier. Ifølge Ball bunder denne mangel derimod i, at vi med 'Bologna-processen' og tilsvarende kvalifikationsrammebaserede reformer er vidner til nogle overordnede transformationer i policyprocessens modus operandi. Transformationer, der jf. Balls formulering ovenfor (Ball 2009,

⁴ I Danmark har den eksisterende (endnu beskedne) forskning været domineret af praksisorienterede evalueringer foretaget af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA 2006), det europæiske Tuning Project (fx Tuning 2008) samt UNIVPÆD Projektet *Fra kvalifikationstænkning til kompetencetænkning* (Hutters/Mogensen 2006, 2007). Endvidere beskæftiger forskningsnetværket EPOKE – *Education, Policy and Organisation in the Knowledge Economy* (DPU 2009-2012) sig med forskellige aspekter af universitetsloven fra 2003 med kritisk udsyn på den internationale såvel som nationale og lokale udvikling. Netværket adskiller sig imidlertid også fra flere af de ovennævnte projekter ved en klar national/lokal dimension, der søger at inddrage nogle hidtil underbelyste antropologiske sammenhænge (fx Nielsen 2010), men uden specifikt fokus på kompetencebegrebets betydning.

op.cit.) betyder, at de teoretiske og metodologiske tilgange, som uddannelsesforskningen hidtil har benyttet, kommer til kort. Bl.a., fordi nationalstaten ikke længere fremstår som et synligt og manifest magtcentrum for de politiske processer.

Ifølge Ball er det med andre ord et signifikant træk ved 'Bologna-processen', at den er blevet til i et uortodokst og mere eller mindre ukontrollabelt samspil mellem en række aktører, som de klassiske metodologiske og teoretiske tilgange traditionelt ikke har haft blik for. Endvidere er den blevet realiseret i vidt forskellige tempi i de enkelte lande, hvorfor man ret beset ikke kan tale om 'Bologna-processen' som én samlet proces. Ifølge Ball (ibid.) kan man snarere tale om en række parallelle processer eller fortolkninger, der ikke nødvendigvis afspejler hinanden, hvilket jeg i nærværende sammenhæng reflekterer ved gennemgående at omtale 'Bologna-processen' i citationstegn (fx Ball 2008, 2009, Henckel/Wright 2008, Neave/Amaral, 2008, Keeling 2008, Peters 2009, Huisman 2009, Ursin 2010).⁵

Baggrunden for den stigende kompleksitet skal ifølge Ball (ibid.) findes i en voksende brug af en såkaldt NPM-baseret mål- og rammestyling, som har fået den traditionelle nationalstatslige regeringskunst (government) til at antage nye former (governmentality).⁶ Det centrale ved den nye form for 'governmentality' er, at de lokale aktører som noget nyt i forhold til tidligere tiders manifest statsstyrede 'government' styres gennem arbejde på 'mentaliteten'. Heraf udtrykket 'governmentality', hvilket i nærværende sammenhæng skal forstås således, at de lokale aktører på den ene side konstrueres som aktive medejere og medskabere af reformarbejdet. På den anden side kun har et begrænset mulighedsrum til rådighed, fordi de samtidig skal leve op til en række prædefinerede mål og acceptregler.

⁵ Dette henføres bl.a. til, at 'Bologna-processen' og Lissabon-strategien fra 2000 og frem har været realiseret i flere tempi med udgangspunkt i den såkaldte Open Method of Coordination (OMC), som er baseret på frivillig tilslutning og opskrivning af lokal best practice (fx Gornizka 2006, Henckel/Wright 2008, Bruno et al. 2006, 2008). Eller anderledes sagt: 'Bologna-processen' har med dette perspektiv den særlige teoretisk-metodologiske udfordring ved sig, at den på den ene side ikke kan henføres til en central politisk afsender som (fx 'nationalstaten' eller 'EU'), hvorfor den ikke lader sig analysere ud fra et klassisk oppefra-ned-perspektiv. På den anden side afvikler den ikke nationalstaten som lovgivende instans, hvorfor den heller ikke lader sig beskrive ud fra et klassisk nedefra-op-initiativ, som forudsætter, at det er de lokale aktører på universiteterne og uddannelserne, der sætter dagsorden.

⁶ New Public Management [NPM] refererer her til en styringsform, som adskiller sig fra tidligere tiders centralistiske statsstyring ved, at samfundsinstitutioner som fx universiteterne på den ene side konstrueres som 'autonome' i den forstand, at de ligesom private virksomheder tilkendes øget økonomisk selvstyre, hvilket må betegnes som en decentralisering. På den anden side underlægges de en række nye centralt definerede kvalitetsmål, typisk udmøntet via kontraktstyring og auditering (fx Hjort 2008). Men som jeg vil diskutere videre i det følgende, kan også de nye fælles kompetencemåls- og akkrediteringskriterier ses som en NPM-baseret governmentalitystrategi (fx Power 1997, Strathern 2000).

Kompetencebegrebets vej ind i uddannelsesudviklingen på de danske universiteter kan umiddelbart netop ses som et resultat af en sådan *governmentality* proces i den forstand, at det er blevet introduceret gennem en kvalifikationsramme, der udstikker nogle overordnede mål, som det efterfølgende har været op til de lokale aktører selv at efterleve.

Det interessante ved Balls tilgang er imidlertid, at han ikke forstår 'governmentality' som en rationalitet, der helt og holdent afvikler tidligere tiders centralstyring (Ball 2009, op.cit.). Efter Balls opfattelse er der derimod tale om en sammensat konstellation, hvor forskellige styringsformer optræder side om side uden indbyrdes konsistens. Et forhold, der får Ball til at se policyprocessen som præget af en grundlæggende instabilitet, som betyder, at man ikke kan forudsætte en logisk forbindelse mellem de overordnede politiske processer og de lokale fortolkninger heraf. - Hverken i en klassisk magtopsik, hvor 'staten' anses for den centrale aktør, eller i en *governmentality* teoretisk⁷ optik, hvor 'staten' virker gennem usynligt arbejde på befolkningens 'mentaliteter'. Ifølge Ball er der derimod tale om en ny form for 'hybriditet' (op.cit.), som kalder på en ny type empirisk kortlægning, der overskrider de eksisterende teoretisk-metodologisk tilgange.

Eller anderledes sagt: Ball italesætter med dette synspunkt en central udfordring til den del af Bologna-forskningen, der interesserer sig for policyprocessens *modus operandi*: For hvordan lader det sig overhovedet gøre at arbejde med empirisk kortlægning af forholdet uden en på forhånd klart konstrueret rollefordeling mellem policyprocessens aktører, og uden på forhånd at forudsætte en logisk og nødvendig konsistens imellem dem? Et spørgsmål, jeg i afhandlingen kaster lys over gennem en løbende afprøvning, afsøgning og diskussion af et hhv. *governmentality* teoretisk og konstruktivistisk-policyanalytisk perspektiv, som jeg i de følgende afsnit kort præsenterer.

⁷ Med udtrykket 'governmentalityorienteret' refererer jeg til den del af Bologna-forskningen, som i forlængelse af M. Deans og N. Roses Foucault-reception interesserer sig for konstruktionen af de lokale aktører som autonome subjekter som en subtil styringsform, der foregår gennem selvkorrektion (fx Dean 1999, 2006, Rose 1999, Rose/Miller 2002). En selvkorrektion, som i relation til 'Bologna-processen' hævdes at sætte sig igennem, i og med at stater, universiteter, undervisere og studerende via de gentagne paroler om 'frihed' og 'diversitet' på den ene side konstrueres som autonome og selvansvarlige subjekter og på den anden side tilkendes identitet i forhold til en række centralt fastsatte standarder. Her spiller bl.a. de internationalt standardiserede kvalifikationsrammer, som kompetencebegrebet er blevet indført med henvisning til, en afgørende rolle (Novoa/Lawn 2002, Bruno et al. 2006, 2009, Fejes 2006, 2008, Karseth 2008, Ozga et al. 2011).

Governmentalityteorien og den 'neoliberale' joker

'It can be argued that education has shifted from its institutionalised and ordered sequences to become a new fluid, flexible and cross-national phenomenon – that of learning. At the same time, that fluid and flexible phenomenon is subjected to a constant monitoring and measurement through processes of harmonisation and standard setting that may be making a new European policy space in education, in response to global pressures and through data and constant comparison' (Ozga et al. 2011: 5).

Diskussionen med den governmentalityteoretiske Bologna-forskning er en central analytisk motor i afhandlingen. Med den governmentalityteoretiske Bologna-forskning forstår jeg grundlæggende en optik, der omgår det mere traditionelle metodologisk-teoretiske fokus på nationalstaten som policyprocessens hovedaktør ved at henvise til en såkaldt 'neoliberal' rationalitet. En rationalitet, der (jf. op.cit.) bl.a. hævdes at findes i den stigende brug af output-orienterede kvalifikationsrammer som fx den danske kvalifikationsnøgle, der i 2003 introducerede kompetencebegrebet som omdrejningspunkt for uddannelsesudviklingen på de danske universiteter.⁸

Centralt for den governmentalityteoretiske Bologna-forskning er altså, at den på den ene side søger at adressere policyprocessen uden om et traditionelt nationalstatsligt afsenderperspektiv. På den anden side peger på den mulige styring, som kan ligge i, at en række forskellige aktører konstrueres som aktive medskabere af reformarbejdet. Ifølge den governmentalityteoretiske Bologna-forskning skal nationalstatens ændrede rolle således ikke forstås som et afkald på magt og styring. Der er blot tale om en anden type styring, der virker gennem mental bearbejdning af den enkelte i forhold til nogle centralt fastsatte mål for 'god uddannelseskvalitet'. Altså en styring, som inden for governmentalityteorien på den ene side forudsætter konstruktionen af individet som aktivt subjekt, medspiller i og medejer af reformarbejdet. På den anden side hævdes at reducere individets muligheder for at handle og opnå identitet og anerkendelse til en række på forhånd fastlagte parametre eller kvalitetsmål.

Internationalt har den governmentalityteoretiske Bologna-forskning (fx Fejes 2006, Masschelin 2006, Lawn 2008, Huismann 2008, Peters 2009, Cort 2010, Shore 2010, Ozga et al. 2011) især haft fokus på

⁸ Med betegnelsen 'neoliberal' forstås de forskellige måder, hvorpå menneskers adfærd på kalkuleret vis forsøges formet ved påvirkning af deres ønsker, forhåbninger, interesser og overbevisninger (fx Dean 2006: 340). Et centralt træk ved 'det neoliberale' er således, at det bryder med det klassiske skel mellem staten og civilsamfundet i den forstand, at det er en styring som bliver virksom gennem konstruktionen af den enkelte som autonomt subjekt for egen livsbiografi. Man kan sige, at formålet er at få individet til at påtage sig en selvforvaltning af magten. 'Det neoliberale' forstås dermed typisk også som et net af praksisser, der strækker sig fra produktionsformer, over statslige politikker og administrationsmåder til værdier og normer som former det enkelte menneskes identitet og væremåde.

betydningen af den stigende brug af kvalifikationsrammer. Det er bl.a. blevet påpeget, hvordan de enkelte landes, universiteters og uddannelsers performance i stigende grad benchmarkes mod hinanden ud fra centralt fastsatte mål for 'god uddannelseskvalitet', og hvordan kvalifikationsrammerne hermed benyttes som et middel til at promovere og normalisere visse værdier som vigtige og relevante på bekostning af andre. Overordnet set sættes den stigende brug af kvalifikationsrammer hermed i forbindelse med en ufravigelig international bevægelse mod standardisering af hele det videregående uddannelsesområde.⁹

Den governmentalityteoretiske Bologna-forskning åbner således for en række interessante perspektiver på policyprocessens modus operandi i relation til konstruktionen af de lokale aktører som aktive medskabere og medejere af reformarbejdet. Men som jeg vil argumentere for her – og videre gennem afhandlingens analyser – har jeg samtidig fundet anledning til at diskutere dens implicite antagelse af en iboende 'neoliberal' rationalitet (fx Bruno et al. 2006, 2008, Fejes 2006, 2008, Peters 2009). En rationalitet, som ifølge governmentalityforskningen betyder, at 'Bologna-processen' uvægerligt vil resultere i en gensidigt øget standardisering, individualisering og markedsgørelse på tværs af nationale, lokale og faglige forskelle.

Problemet er for mig at se, at governmentalityteorien hermed abonnerer på en tendentielt ensidig historieskrivning. Idet 'det neoliberale' automatisk privilegeres som analytisk omdrejningspunkt, opnår det nemlig en totaliserende karakter, der tendentielt kan blænde udsynet i forhold til at få øje på andre nuancer i de forhandlinger og fortolkninger, som kan tænkes at foregå undervejs i en given reformproces. Eller som Gritt B. Nielsen her udtrykker det:

'The problem with notions like 'neo-liberalism' and 'new public management' is that they often come to describe a singular evolutionary and unilinear direction in global processes. [...] The heterogeneity, specificity and situatedness of any process of change is downplayed or even ignored' (Nielsen 2010: 42).

⁹ Argumentet er bl.a., at 'god uddannelseskvalitet' i en kvalifikationsrammesammenhæng forudsætter, at der foreligger et målesystem for 'kvaliteten' forud for de aktiviteter, der skal måles. Dvs., at de enkelte uddannelser benchmarkes mod hinanden ud fra enslydende kriterier, som er ufølsomme over for evt. lokale forskelle i internt såvel som eksternt definerede behov. Endvidere bemærkes typisk, hvordan de værdier, der promoveres gennem brugen af kvalifikationsrammer, typisk henviser til produkt- og performanceorienterede kriterier, der tendentielt tager fokus fra de mere langsigtede demokratiske og kulturbevarende mål, der tidligere har været knyttet til de europæiske universiteter (fx Power 1997, Novoa/Lawn 2002, Ursin et al. 2010, Qzga et al. 2010).

Ifølge Nielsen repræsenterer governmentalityteorien med denne tilgang til 'det neoliberale' med andre ord en bestemt type historieskrivning, som i nærværende sammenhæng betyder, at de igangværende transformationer på det videregående uddannelsesområde kommer til at fremstå som en lineær bevægelse mod et allerede kendt endemål, nemlig udfoldelsen af en 'neoliberal' diskurs eller rationalitet. Inden for den governmentalityteoretiske Bologna-forskning ses dette ved, at forekomsten af 'det neoliberale' typisk forudsættes som udgangspunkt for analysen, og at det analytiske fokus typisk udelukkende er på at vise, hvordan 'det neoliberale' overtages og indarbejdes lokalt med nogle bestemte konsekvenser for de berørte aktørers muligheder og handlerum til følge (fx Novoa/Lawn 2002, Fejes 2006, 2008, Bruno et al. 2006, 2008, Ozga et al. 2011).

Som et eksempel, jeg vil vende tilbage til som diskussionspunkt i afhandlingens analyser, kan fx nævnes den svenske uddannelsesforsker Andreas Fejes' afhandling *Constructing the Adult Learner – a governmentality analysis* (Fejes 2006). I afhandlingen, der handler om 'Bologna-processen' i Sverige, peger Fejes således på, hvordan 'Bologna-processen' har været med til at fuldkommengøre et 'neoliberalt' regime på de videregående uddannelser i Sverige. Et regime, der ifølge Fejes er karakteriseret ved, at det virker fuldstændig uafhængigt af en traditionel nationalstatslig lovgivning, som bl.a. via brugen af kvalifikationsrammer erstattes af en styreform, som Fejes beskriver som 'the "free" and active choices of the subject – a neoliberal governmentality [...] in which sameness is created out of difference' (Fejes 2006: 26). Eller som Fejes siden sammenfatter i en konklusion, som jeg løbende sætter til diskussion gennem afhandlingens analytiske dele:

'What we see is how the discourse travels across different settings and is inscribed in specific ways. But in this case, despite the different inscriptions, the effects of the discourse are almost the same' (Fejes 2008:40-41).

Qua det konstruktivistiske grundlag, jeg har tilfælles med governmentalityteorien, mener jeg som udgangspunkt ikke, at man bør undervurdere den normalisering af visse værdier og rationaler, som kan følge med den 'neoliberale' rationalitet. Men jeg mener, at den governmentalityteoretiske tilgang lider under en grundlæggende epistemologisk svaghed, fordi den per automatik forudsætter 'det neoliberale' som en privilegeret rationalitet, der er determinerende for alle dele af policyprocessen, hvis effekter Fejes ovenfor netop beskriver som stort set de samme på tværs af tid og rum. Dvs., at 'det neoliberale' tendentielt altid allerede anføres som gensidig årsag, forklaring og konklusion på det analyserede.

Af samme årsag mener jeg derfor heller ikke, at den governmentalityteoretiske tilgang udgør nogen reel løsning på det behov, som Ball (Ball 2009: 4, op.cit.) ovenfor adresserer som et behov for en ny type

empirisk kortlægning, der på den ene side omgår det klassiske nationalstatslige magtperspektiv. På den anden side arbejder sig frem uden en på forhånd klart konstrueret rollefordeling mellem policyprocessens aktører, og uden på forhånd at forudsætte en logisk og nødvendig konsistens imellem dem.

Pointen er, at der – idet ‘det neoliberale’ ontologiseres som samtidens grand narrative – efter min opfattelse kan opstå problemer med generaliteten af det, der læses frem i de governmentalityteoretiske analyser. I forhold til kvalifikationsrammespørgsmålet kunne man fx forestille sig, at de kvalitetsmål, der opstilles, refererer til en mere kompleks forståelse af ‘uddannelseskvalitet’, end hvad der kan karakteriseres ‘neoliberalt’. Og/eller, at kvalitetsmål, der måske oprindeligt har været sat i søen med henblik på en ‘neoliberal’ dagsorden, bliver omdefineret af de lokale aktører, så de i sidste ende kommer til at handle om noget helt andet?

Tilsvarende har bl.a. Kaspar Villadsen (fx Villadsen 2002: 87f, 2003: 259) påtalt, hvordan governmentalityforskningen i mange tilfælde har en kompleksitetsreducerende slagside. En slagside, som skyldes, at ‘det neoliberale’ så at sige ‘ontologiseres’ som en ufravigelig ‘grand narrative’ om de dominerende rationaler i vores samtid, der med successiv nødvendighed har afløst tidligere tiders regeringsrationalitet.¹⁰ Efter Villadsens opfattelse er konsekvensen, at mange governmentalityteoretiske analyser ender i ‘reduktionisme og med at skabe for stor homogenitet’ (Villadsen 2002: 89). Dorthe Staunæs (Staunæs 2007) har tidligere adresseret denne problematik som en tendens til overdeterminerende 1:1-oversættelser fra de ‘neoliberale’ styringsrationaler til ‘det levede liv’. Hun argumenterer bl.a. for, at governmentalityforskningens styrke som en ‘paranoid’ analysestrategi, der bevidst leder efter effekterne af ‘det neoliberale’, også kan have kontraproduktiv effekt. Det skyldes ifølge Staunæs, at de spor, der forfølges, og de konklusioner, der drages, på forhånd er kendte, og derfor forhindrer os i at se noget nyt (Staunæs 2007: 258, 268).¹¹

¹⁰ Eller med Villadsens ord: ‘Uden tilstrækkelig undersøgelse af, hvordan magt-viden udspiller sig inden for specifikke domæner, begynder governmentality-studierne at ligne endnu en ‘grand narrative’. En fortælling, der synes at overskride såvel tidslige som rumlige konfigurationer’ (Villadsen 2003: 259). Ifølge Villadsen sker der hermed det, at den governmentalityteoretiske tilgang som løsning på de problematikker, som Ball og andre italesætter i forbindelse med de indeværende forandringer i policyprocessens modus operandi, blot erstatter et traditionelt magtperspektiv på fx nationalstaten eller EU med et tilsvarende syn på ‘det neoliberale’.

¹¹ Staunæs (Staunæs 2007) forklarer følgende om de problematikker, som hun selv er stødt på: ‘Der tegner sig lynhurtigt en forfaldshistorie og jeg ved godt hvad analysen ender med. Jeg ser hurtigt alle de besværlige subjektpositioner, der skabes qua styringsteknologiens indtog. Jeg får øje på elevernes underkastelse, kannibaliseringen af deres sjæle og disciplineringen af deres indre liv, skoletasker og madpakker. Jeg ser med næsten neomarxistisk klarhed, hvordan markedsgørelsen bliver den dominerende kraft i styringsværket, og hvordan skole ofte kædes sammen med neoliberale værdier og en protestantisk arbejdsmoral, hvor børn måles og styres i relation til værdier som punktlighed, arbejdsomhed og ansvarstagen. Jeg kan med

Et centralt motiv i de metodologiske og teoretiske overvejelser, som ligger til grund for afhandlingens analyser, har derfor været at etablere et analytisk blik, som tillige tillader mig at få øje på, opholde mig ved, udfolde og bore i andre elementer end dem, der umiddelbart kan henføres til en 'neoliberal' rationalitet eller teknologi. Altså standse op og tage det konstruktivistiske perspektiv alvorligt ved *ikke* automatisk at forudsætte 'det neoliberale' som et 'ontologisk' vilkår, der ikke er til fortolkning og forhandling.

Jeg har med andre ord ønsket at etablere et blik, der tillige tillader mig at se på 'de rodede mellemrum' (Staunæs 2007: 258).¹² Et blik, som for mig at se først og fremmest handler om ikke på forhånd at fastsætte 'det neoliberale' som analytisk omdrejningspunkt. Dvs. at se på det kompetencerelaterede reformarbejde på universiteterne som andet end en styringsteknologi, der i forvejen er forbundet til en bestemt 'neoliberal' dagsorden: For i hvilken grad er de politiske teknologier, som mange governmentalityteoretiske studier anfører som både udgangspunkt og konklusion, i grunden mobile? Indebærer den stigende brug af kvalifikationsrammer automatisk, at universitetsuddannelserne bliver mere ens på tværs af både faglige og geografiske skel? Og er det mon muligt at få øje på konkurrerende opfattelser af universitetsuddannelsernes formål og værdi, hvis 'det neoliberale' ikke på forhånd fastsættes som analytisk udgangs- og omdrejningspunkt for de indeværende universitetsreformer?

I den resterende del af kapitlet vil jeg derfor kort redegøre for, hvordan jeg har søgt at tænke en sådan justering. Dels ved at trække på en sprogligt orienteret konstruktivisme, der med inspiration fra Laclau & Mouffe insisterer på en grundlæggende åben ontologi. Dels ved at trække på et nyere policyanalytisk perspektiv, som med inspiration fra Reinhold & Wrights studying through-tilgang, forholder sig tilsvarende åbent over for at forfølge uforudsete analytiske veje og spor.

rimelig chance give et bud på, hvem der er præmissættere (og derfor ofte skurke) [...] og hvem jeg skal være solidarisk med [...]. Dem, jeg med udgangspunkt i anden litteratur og egne studier allerede ved ofte havner i marginalpositioner – når jeg læser mistænksomt og skeptisk' (Staunæs 2007: 256-60).

¹² Som en positiv justering af den governmentalityteoretiske tilgang argumenterer Staunæs for nødvendigheden af et bredere analytisk blik, der tillader os at få øje på: '[K]oblingsrum og tilblivelseszoner for mangeartede kræfter. Et blik, der på den måde fokuserer på 'de rodede mellemrum' snarere end at privilegere blikket på teknologien i sig selv eller mennesket i sig selv [...]. Det kritiske aspekt i optikken handler om at se, hvordan magt ranes, hvornår og hvordan. Men optikken er indstillet på at indfange forskydninger i magtforholdet' (Staunæs 2007: 258, 268).

Andre post-statsteoretiske perspektiver

‘Når vi kritiserer opfattelsen af samfundet som et hele, der er forenet af nødvendige love, kan vi ikke bare fremstille den ikke-nødvendige karakter, som relationerne mellem elementerne har, for vi ville så fastholde identiteternes nødvendige karakter. En argumentation, som afviser enhver essentialistisk tilgang til det sociale, må også fremhæve, at alle identiteter er af usikker karakter, og at det er umuligt at fiksere betydningen af ‘elementerne’ i nogen ultimativ bogstavelighed’ (Laclau/Mouffe 2002: 41).

Laclau & Mouffes tænkning er interessant, fordi den henviser til en såkaldt ‘åben ontologi’, hvilket kort fortalt betyder, at der ikke antages nogen ‘essens’, ‘mening’ eller ‘rationalitet’ bag ved sproget, som determinerer den sociale verdens – og herunder de igangværende universitetsreformers – retning og endemål. Med den åbne ontologi som analytisk udgangspunkt lægger Laclau & Mouffes tænkning derfor op til en anden type spørgen end den governmentalityteoretiske, der tendentielt forudsætter ‘det neoliberale’ som en allestedsnærværende rationalitet.¹³

I det følgende vil jeg på den baggrund kort redegøre for præmisserne for de muligheder, som Laclau & Mouffe tænkning rummer for et mindre deterministisk analyseperspektiv, der forholder sig til det indeværende reformarbejde på universiteterne som en løst koblet, sproglig definitionsmagt, der løbende forhandles, erobres og – måske – forskydes fra noget til noget andet. En mere fyldestgørende redegørelse for min konkrete oprationalisering af Laclau & Mouffes begrebsapparat forefindes derimod først i kapitel 3.

I centrum for Laclau & Mouffes tænkning står antagelsen om, at sproget – og dermed vores opfattelse af verden – er konstitueret af flydende betegnere [floating signifiers]. Begreber, hvis betydning eller virkelighedsreference ikke er fastlagt, hvorfor de er de ideelle medier for de hegemoniske kampe mellem de forskellige aktører, som kæmper om retten til at definere omverdenen på bestemte måder.¹⁴

Med Laclau & Mouffe forstår jeg derfor kort fortalt de kompetencerelaterede reformer, jeg tematiserer i

¹³ I stedet for at belyse elementer som fx ‘universitet’ eller andre traditionelle samfundsvidenskabelige analyseobjekter som fx ‘stat’, ‘skole’, ‘kirke’ og ‘familie’ som en logisk refleksion af nogle bestemte struktur-aktør-forhold og/eller epokale rationaliteter taler Laclau & Mouffe om den sociale verdens grundlæggende umulighed som analyseobjekt (fx Laclau 1988: 254, Laclau/Mouffe 1997: 39). Det betyder ifølge Laclau & Mouffe ikke, at den sociale verden ikke findes. Pointen er, at den kun findes i form af artikulationer, som er grundlæggende ustabile, fordi de ikke er funderet i nogen bagvedliggende ‘ontologi’ eller ‘struktur’. Ifølge Laclau & Mouffe lader betydningen af ‘universitet’ såvel som af alle andre begreber sig derfor udelukkende analysere som såkaldt ‘flydende betegnere’. Altså betegnere, der løbende defineres og redefineres i et relationelt spil med andre sprogelementer, og som ikke i sig selv har nogen klar identificerbar begyndelse og slutning, og derfor aldrig kan fikseres i nogen ‘ultimativ bogstavelighed’ (op.cit.).

¹⁴ For Laclau & Mouffe er ‘videnskab’ er derfor ensbetydende med at analysere, hvordan de flydende betegnere fæstnes til forskelligt betydningsindhold i forskellige sammenhænge, og hvordan de befæstede betydninger evt. spiller ind på andre artikulationer af det samme område (Laclau/Mouffe 1985: 142, Howarth: 152f).

afhandlingen, som en kamp om definitionsretten over bestemte ord og begreber, der ikke i sig selv har nogen essentiel betydning. Det være sig en i politisk reformtekst eller det være sig de lokale aktørers fortællinger i afhandlingens interview forstår jeg derimod alle begreber som flydende betegnelser, der defineres og/eller redefineres i den konkrete sammenhæng.

Det betyder grundlæggende også, at jeg forstår den konkrete betydning af et ord som fx 'universitet' som en *midlertidig* sproglig erobring. Midlertidig, fordi den gennem forskellige sproglige manøvre til enhver tid kan knyttes til et nyt betydningsindhold. Fx i forbindelse med teksten til en ny universitetslov, som har til hensigt at reformere det bestående, hvilket, som jeg ser det, netop har været tilfældet med den seneste danske universitetslov fra 2003, hvor 'universitet' kædes sammen med et for universiteterne historisk nyt begreb om 'kompetence'. Eller anderledes sagt: Idet 'kompetence' i universitetsloven forbindes med et for universiteterne nyt krav om arbejdsmarkedsrelevans, sker der samtidig det, at betydningen af 'universitet' fikseres i en ny betydning. Og i dette tilfælde en betydning, som er markant forskellig fra det ideal om 'universitetet' som et sted for ultimativ stræben efter 'viden og indsigt', som mine medstuderende og jeg blev mødt med, da vi godt fem år tidligere begyndte på universitetet.

Det analytiske omdrejningspunkt er imidlertid, at 'kompetence' også selv kan forstås som en flydende betegnelse. Dvs. en midlertidig sproglig erobring, der ikke med nødvendighed er bundet til den betydning, som 'kompetence' er knyttet til i universitetsloven og den nationale kvalifikationsramme fra 2003. I forhold til den governmentalityteoretiske optik betyder det bl.a., at 'kompetence' i princippet ikke har nogen iboende eller nødvendig kobling til den 'neoliberale' rationalitet, som denne læser ind i de aktuelle reformer på universitetsområdet. 'Kompetence' er derimod – som alverdens sprogtegn i øvrigt – principielt altid allerede åbent for andre fortolkninger og genfikseringer i nye betydninger.

Når universitetsloven artikulerer 'kompetence' som en essentiel kvalitet ved 'universitet'. Og når den samtidig gennem en ny kvalifikationsramme pålægger universiteter og uddannelser at udarbejde 'kompetenceprofiler' og 'kompetencemål' for de studerendes læringsudbytte, bliver den videre fortolkning af 'kompetence' lokalt på universiteter og uddannelser hermed potentielt projektionsskive for en definitionskamp om universitetsuddannelsernes formål og værdi. En definitionskamp, som jeg i afhandlingen tegner et muligt omrids af, ved at slå ned på et udsnit af de betydninger, som 'kompetence' er blevet forsynet med på sin vej ud på de danske universiteter og uddannelser.

At undersøge det kompetencerelaterede reformarbejde er ud fra denne optik altså ensbetydende med for det første at undersøge, hvordan de forskellige aktører bruger sproget til at indholdsbestemme og midlertidigt fikser 'kompetence' i en bestemt betydning. For det andet at belyse, hvordan de forskellige fortolkninger – om muligt – kan ses i relation til hinanden.

Eller anderledes sagt: Jeg anser altså som udgangspunkt hverken 'universitet' eller 'kompetence' for at betyde noget i sig selv. Efter min opfattelse er det derimod begreber, hvis betydning helt og holdent beror på de forskellige aktørers fortolkning og meningskonstruktion. Afhandlingens forskningsgenstand kan i den henseende bedst beskrives som 'sprog' og udvalgte elementer af 'sprog' med fokus på de partikulære meningskonstruktioner, der foregår omkring sprogelementerne 'universitet' og 'kompetence' hos udvalgte aktører, som skriver og/eller taler fra forskellige positioner i 'feltet'. Som jeg vil udfolde i kapitel 3, ligger mit analytiske hovedfokus derfor på, hvordan sproget bruges i forskellige fortællekonstruktioner eller narrativer, der knytter de omtalte sprogelementer til formål og værdier, som i princippet kan variere fra sted til sted.

Laclau & Mouffes egne analyser er imidlertid bl.a. blevet kritiseret for at anlægge et abstrakt-teoretiserende analyseperspektiv (fx Howarth 2001, Torfing 2007). En kritik, som typisk begrundes med, at de tilkender det politiske niveau en privilegeret særstatus (fx Laclau & Mouffe 1985: 136, 139), hvorfor de i mindre grad har bevågenhed på de definatoriske kampe, som kan tænkes at foregå uden for det såkaldt 'makropolitisk' rampelys. Som David Howarth udtrykker det, finder Laclau & Mouffes analyser derfor sted i et 'institutionelt vakuum', hvorfor de ifølge Howarth ikke er i stand til at give en 'dybdegående behandling af problemer forbundet med dannelsen, varigheden og de langsigtede ændringer af globale formationer' (Howarth 2001: 171).

Howarths kritik er for nærværende sammenhæng relevant, fordi den understreger, hvordan en åben ontologi, som fratager den sociale verden enhver determinerende 'nødvendighed', ikke i sig selv er en garanti for at undgå at havne i generaliserende slutninger fra 'paragraf' til 'praksis' og/eller fra en såkaldt 'neoliberal' tone i en given reformtekst til de lokale aktørers fortolkninger, som det er tilfældet med flere aktuelle governmentalityteoretiske studier af 'Bologna-processen'.

I det følgende vil jeg derfor kort redegøre for den inspiration, jeg trækker på fra Reinhold & Wrights policyanalytiske studying through-perspektiv. Et perspektiv, som jeg ser som en frugtbar måde at kombinere Laclau & Mouffes perspektiv på policyprocessen som en principielt åben sproglig

forhandlingsituation med en øget opmærksomhed på, hvordan denne forhandling kan tænkes at udfolde sig hen over et komplekst og i princippet uforudsigeligt felt af forskellige forhandlingsarenaer. Dvs. et perspektiv som til forskel fra Laclau & Mouffe tillige retter opmærksomheden mod forhandlingsarenaer med potentiel aktørstatus uden for de officielle politiske niveauer (såsom fx universiteter og uddannelser, som jeg selv fokuserer på i afhandlingen) og tillige interesserer sig for, hvordan disse – i hvert fald i princippet – kan forandre policyprocessens mening og retning.

Studying through!

‘What we need is a methodology that recognizes that events consist of multiple happenings which radiate out in different directions and involve a multiplicity of competing claims and contestations’ (Reinhold/Wright, forthcoming 2011: 92).

Susan Reinhold og Susan Wrights studying through-perspektiv udløber af en udvikling inden for den del af policyforskningen, der interesserer sig for, hvordan politiske beslutninger gennemføres i praksis.

¹⁵ Fælles for mange af de nyere tilgange til området (fx Ball/Bowe 1990, Ball 1994, Shore/Wright 2001, Shore/Wright 2011) er, at de som udgangspunkt problematiserer en klassisk politologisk forståelse af en policy- eller reformproces som en lineær bevægelse fra ‘paragraf’ til ‘praksis’.¹⁶

Med studying through-perspektivet definerer Reinhold & Wright (Reinhold/Wright, forthcoming 2011) policyprocessen som en fortløbende kamp mellem en række forskellige aktører, der hver især byder ind på retten til at definere den på en bestemt måde. Udgangspunktet er altså det samme som hos Laclau & Mouffe og forskellige andre nyere policyanalytiske tilgange som fx Stephen Balls. Men hvor Ball beskriver policyprocessen som et felt af relativt klart definerede ‘lag’ eller ‘policykontekster’, der lader sig forstå som elementer i en foruddefineret ‘policycirkel’ (fx Ball/Bowe 1990, Ball 1994), beskriver

¹⁵ Begrebet ‘policyforskning’ er min egen oversættelse af det britiske ‘policy studies’, der refererer til et relativt bredt felt af forskellige forskningstilgange, der har policyprocessen som genstand, og som interesserer sig for, hvordan og i hvilket omfang politiske beslutninger gennemføres, forhandles og/eller omsættes til hverdagens ‘levede liv’. Overordnet set er policyforskningen altså karakteriseret ved et fælles genstandsfelt, men har ikke nogen fælles defineret metodologi eller fremgangsmåde. Særligt siden 1970’erne har feltet været karakteriseret af en række konkurrerende bud på adækvate undersøgelsesmetoder. Konkret har diskussionerne bl.a. drejet sig om, hvordan og med hvilken nødvendighed en policyproces bliver til, hvilken status de forskellige aktører tilkendes i processen (Ozga 2000, Blackmore/Lauder 2004, Bacchi 2000).

¹⁶ Det fælles udgangspunkt er, at policyprocesser defineres som socialt konstituerede og konstituerende diskurser. De videnskabsteoretiske diskussioner især drejet sig om, hvordan de diskurser, som indgår i policyprocessen, relaterer til hinanden, og hvilke kampe der udspiller sig mellem dem; hvorvidt det giver mening at skelne mellem ‘diskurs’ og ‘praksis’ og hvem/hvad, der kan opfattes som ‘aktører’. Til forskel fra Laclau & Mouffes fokus på det politiske ligger interessen hermed også i højere grad på de diskursive kampe, der udspiller sig i de lokale miljøer, og hvordan policyreformen her bliver fortolket og forhandlet med – måske uforudsete – konsekvenser til følge.

Reinhold & Wright policyprocessen som et felt af 'multiple begivenheder' ['multiple happenings' (op.cit.)]:

'No linearity was supposed in this idea of policy: neither a linear movement down a hierarchy from policy makers at the top to the policy recipients at the bottom, nor a linear sequence of activity through time, from formulation through decision making to implementation. A policy could as well emerge from a local dispute as from a national political party's think tank. Hegemony and contestations are central to this idea of policy: political conflicts to defend or unsettle established discourses and advance particular ways of conceptualising the role of the individual, social institutions and even government itself. In such contests, people are trying to make their version, not only dominant, but authoritative, especially by drawing on the power of the state' (Reinhold/Wright forthcoming 2011: 86).

En central pointe i studying through-perspektivet er altså, at det som udgangspunkt forkaster enhver forestilling om cirkularitet og/eller linearitet i stil med den, som ligger i Balls og/eller andre mere traditionelle tilgange, der forudsætter 'staten' som den centrale policyaktør. Hermed har vi efter min opfattelse at gøre med et muligt svar på nogle af de problematikker, som jeg i det foregående har adresseret i forlængelse af mit overordnede spørgsmål om, hvordan forholdet mellem politisk meningskonstruktion og fortolkning kan italesættes og analyseres i en post-statsteoretisk kontekst, hvor de lokale aktører konstrueres som aktive medskabere og medejere af reformarbejdet. Dvs. et perspektiv, som vil sætte mig i stand til at diskutere nogle af de problematikker, som uddannelsesforskningen menes at stå over for i kraft af 'Bologna-processen' (fx Ball 2008, 2009, Keeling 2008, Dale/Robertson 2010, Ursin et al. 2010), på en anderledes måde en med governmentalityteorien.

Jeg vil især fremhæve fire elementer, der gør studying through-perspektivet interessant for nærværende undersøgelse. Jf. citatet ovenfor er der for det første tale om en absolut åben ontologi og et tilsvarende bredt diskurs- og policybegreb, hvor der til forskel fra fx Ball ikke forudsættes nogen form for forudsigelig sammenhæng og eller klart afgrænsede enheder.¹⁷ Policyprocessen forstås derimod som et relationelt og i princippet uafgrænset felt, der er udspændt i et flux af forskellige 'begivenheder' [happenings], som hver især kan have aktørstatus. 'Studying through!' refererer i den henseende til en ambition om at forholde sig åbent for at forfølge uforudsete spor, der kan forløbe både parallelt og asymmetrisk; være til stede samtidig eller forskudt fra hinanden i forskellige tempi og – måske vigtigst – føre både frem og tilbage, op og ned og tilbage igen. Pointen er, at vi ikke kan vide det på forhånd. Det

¹⁷ I afhandlingens kapitel 3 uddyber jeg, hvordan jeg forstår forholdet mellem diskurs- og policybegrebet.

betyder i Reinhold & Wrights udlægning ikke, at 'feltet' afskaffes som en konstruktion, der foregår forud for analysen. Men til forskel fra fx den privilegerede status, som governmentalityforskningen tilkender 'det neoliberale', forholder de sig som udgangspunkt kritiske over for udelukkende at lade deres analyser være styret af et spor, som har været defineret forud for analysen (Reinhold/Wright forthcoming 2011: 101).

For det andet indebærer studying through-perspektivet derfor også en bestemt måde at skrive samtidshistorie på. Dvs. en historieskrivning, der foregår med en særlig opmærksomhed på, hvordan hver enkelt 'begivenhed' [happening] – idet den tilkendes aktørstatus – potentielt kan forandre policyprocessens mening og retning. Altså et perspektiv, som ikke på forhånd privilegerer en bestemt diskurs eller grand narrative som fx 'det neoliberale', ligesom det ikke på forhånd forudsætter nogen logisk forbindelse eller kausalitet mellem 'paragraf' og 'praksis'. En central pointe er i den forbindelse, at der derfor ikke privilegeres mellem forskellige materialetyper. Som jeg vil uddybe i det næste kapitel om afhandlingens feltkonstruktion, har alle materialer (fx politiske reformdokumenter, avisartikler, budgetter, interview og observationer såvel som andre forskeres forskning) derimod i princippet status som sideordnede empiriske data. Dvs., at de tilkendes aktørstatus til gennem en partikulær fortolkning og meningskonstruktion at øve indflydelse på og forandre policyprocessens retning.¹⁸

For det tredje abonnerer studying through-perspektivet imidlertid samtidig på en særlig politisk-epistemologisk refleksivitet. En refleksivitet, som søger at belyse policyprocessens enkelte 'begivenheder' ['happenings'] i en bredere historisk-social sammenhæng ved at anlægge et konstruktivistisk perspektiv på aktørernes fortolknings- og handlerum som et socialt konstrueret – og derfor altid allerede rammesat og delvist begrænset – fortolkningsrum. En helt afgørende pointe er her, at det hermed bliver muligt at belyse potentielle aflejringer af fx 'det neoliberale'. Men altså uden at tilskrive det en determinerende status i forhold til den retning, som analysen måtte antage (ibid.).

Endelig, er det for det fjerde en central pointe, som jeg tager videre i mine egne analyser som en udfordring til governmentalityteorien, at aktørerne ifølge Reinhold & Wright ofte søger at gøre deres egne fortolkninger autoritative ved at benytte sig af 'statens' midler. For afhandlingens analyser betyder det konkret, at jeg dels kigger på, hvordan de politisk introducerede begreber som fx 'kompetence' lokalt knyttes til et betydningsindhold, der helt eller delvist erstatter den politiske dagsorden med en

¹⁸ Wright henviser i den forbindelse til Bruno Latours aktør-netværks-teoretiske aktantbegreb (Shore/Wright 2011: 3).

anden. Dels kigger jeg på, hvordan de styringsteknologier, som fra politisk side knyttes til kompetencebegrebet (og som i governmentalityteoretisk forstand vil kunne betegnes som 'neoliberale'), i visse tilfælde overtages af de lokale aktører på universiteterne med henblik på helt andre dagsordener.¹⁹

Åbninger og lukninger

En studying through-inspireret policyanalyse som den, jeg udfører her i afhandlingen, handler altså grundlæggende om at se på, hvilke betydninger der etableres, og hvilke der lukkes ude, når bestemte ord og begreber optræder i en bestemt relation til hinanden i et princippet uafgrænset felt af mulige fortolkninger. Som en afslutning på hvert kapitel har jeg derfor valgt at foretage en kort opsamling af de åbninger og lukninger mod bestemte betydninger og perspektiver, som jeg læser ud af og/eller selv lægger ned over materialet.

I dette kapitel har jeg således foretaget de første åbninger i forhold til min egen indgang til feltet og de metodologisk-teoretiske diskussioner af forholdet mellem politisk meningskonstruktion og fortolkning, som i lyset af den aktuelle Bologna-forskning har motiveret mit arbejde med afhandlingen. Jeg har i den forbindelse diskuteret den governmentalityteoretiske tilgang som en analysestrategi, der på den ene side har en styrke, fordi den bevidst søger at bevæge sig uden om et klassisk statsperspektiv for derved at belyse mulige effekter af, at de lokale aktører konstrueres som aktive medejere og medskabere af reformarbejdet. På den anden side også kan have en kontraproduktiv effekt, som forhindrer os i at se noget nyt, fordi den tendentielt blot erstatter 'staten' med en forestilling om 'det neoliberale' som en anden type centralperspektiv, der tendentielt kan være lige så determinerende for analysen.

For at kunne byde ind på de aktuelle teoretisk-metodologiske diskussioner på en anderledes måde har jeg i stedet argumenteret for et studying through-inspireret perspektiv på policyanalysen. Et perspektiv, som jeg dels henter inspiration til i Laclau & Mouffes tænkning, ifølge hvilken policyprocessen forstås som et uendeligt relationelt 'felt' af sprogligt konstituerede forskelle, hvor intet sker med nødvendighed og alting principielt kunne være foregået anderledes. Dels i Reinhold & Wrights studying through-perspektiv, der tilgår policyprocessen som en mangesidet forhandlingssituation, der tillige foregår på de

¹⁹ Reinhold & Wright bruger selv 'staten' i en lidt anden betydning, dvs. som en konkret figur, som de lokale aktører kan henvise til og bruge til at give deres eget budskab autoritet uden om de statslige bureaukratier eller institutioner, som står for den officielle implementering af en given reform, mens jeg forstår det som et spørgsmål om 'teknologi', dvs. hvordan de lokale aktører overtager 'statens' greb og begreber og benytter dem med henblik på andre formål.

lokale niveauer og med fokus på, hvordan og på hvilken måde en bredere vifte af aktører – i hvert fald i princippet – har mulighed for at forandre policyprocessens betydning og retning.

Min diskussion med den governmentalityteoretiske optik er hermed epistemologisk snarere end ontologisk begrundet. Dvs., at jeg ligesom governmentalityteorien tager udgangspunkt i et konstruktivistisk univers, som tilkender den politiske betydningskonstruktion en vis tyngde og betydning. I forhold til governmentalityteorien argumenterer jeg altså på ingen måde for, at de involverede aktører er 'frie' til at forsyne reformarbejdet med en hvilken som helst fortolkning. Men jeg har som udgangspunkt ønsket at skærpe blikket for de tilsyneladende ulogiske koblinger og alt 'roderiet', der ikke umiddelbart er til at forudsige gennem læsning af de politiske rammedokumenter alene.

I kapitel 3 foretager jeg som nævnt en mere fyldestgørende redegørelse for, hvordan jeg har operationaliseret den studying through-inspirerede tilgang til policyanalysen i form af bestemte analysestrategiske greb og begreber. I det følgende kapitel 2 skal vi imidlertid først se nærmere på, hvordan jeg har omsat perspektivet i afhandlingens feltkonstruktion i form af en bestemt tilgang til analysematerialets status, opkomst og bearbejdning.

KAPITEL 2. FELTKONSTRUKTION OG MATERIALE

Feltets (u)muligheder – indledning

‘The sheer complexity of the various meanings and sites of policy suggest that they cannot be studied by participant observation in one face-to-face locality. The key is to grasp the interactions (and disjunctions) between different sites or levels in policy processes. Thus ‘studying through’ entails multi-site ethnographies, which trace policy connections between different organizational and everyday worlds where actors in different sites do not know each other or share a moral universe. However [...] this approach treats ‘policy communities’ as not just rhetorical, but contested political spaces. From this prism of different perspectives on any policy issue, the questions addressed are ‘Whose voices prevail?’ and ‘How are their discourses made authoritative?’ (Shore/Wright 2001: 14-15).

Med studying through-perspektivet har det uforudsigelige, mangesidede og forhandlede været et centralt strukturerings- og udvælgelsesprincip for afhandlingens feltkonstruktion.

Det studying through-inspirerede perspektiv indebærer for det første, at jeg ikke har arbejdet med en på forhånd afgrænset feltkonstruktion. Den afgrænsning, jeg præsenterer i afhandlingen, er derimod resultatet af forskellige åbninger og lukninger – eller til- og fravalg - som er foretaget på baggrund af en mere omfattende interviewundersøgelse med udvalgte medarbejdere i de administrative ledelsesmiljøer og studienævn på i alt fem universiteter og ti uddannelser; læsninger af danske og internationale policydokumenter, love og bekendtgørelser samt lokale rapporter og arbejdspapirer fra universiteterne fra de seneste to årtier. Herunder studieordninger, som er udarbejdet både før og efter det kompetenceorienterede reformarbejde.

Det studying through-inspirerede perspektiv indebærer for det andet, at jeg som udgangspunkt behandler alt materiale sideordnet, dvs. ikke privilegerer de politiske dokumenter frem for de interviewedes tale og omvendt. Jeg anskuer derimod samtlige materialer partikulære ‘begivenheder’ [happenings] med potentiel ‘aktørstatus’ i den forstand, at de i princippet alle har mulighed for at foretage en fortolkning af de forhandlede begreber, som kan forskyde policyprocessens betydning og retning.

Som jeg vil uddybe i den resterende del af dette kapitel, har jeg altså arbejdet ud fra en tilgang, hvor materialet først retrospektivt er blevet afgrænset og sorteret i en tidlig korrekt kronologisk orden, som jeg har valgt at inddele i to analytiske hovedspor.

Det første spor (**del II**) præsenterer en analyse af de forhandlinger, der har udspillet sig om universiteternes formål og værdi i relation til 'Bologna-processen' og de kvalitetskriterier, som artikuleres i hhv. den danske og den internationale kvalifikationsramme fra hhv. 2003 og 2005. Udgangspunktet er dels de tidlige internationale deklarerationer og kommunikerer 1998-2005 (EC 1998-2005, 2005), hvor det officielle grundlag for 'Bologna-processen' bliver italesat. Dels den danske universitetslov (2003), kvalifikationsnøgle (2003) og akkrediteringsbekendtgørelse (2007), der officielt har været begrundet i 'Bologna-processen'.

Det andet spor (**del III-IV**) fokuserer på forhandlingerne om den danske kvalifikationsnøgle i forbindelse med udviklingen af de nye kompetencebaserede studieordninger på Københavns Universitets Humanistiske Fakultet (KU) og Roskilde Universitet (RUC) samt hos de lokale studienævn på uddannelserne Dansk (KU), Filosofi (KU) og Kultur- og Sprogødestudier (RUC). For denne del af analysen gælder, at den både omfatter lokale policydokumenter i form af interne rapporter, strategier og arbejds papirer samt nye og tidligere studieordninger og interview med de involverede medarbejdere.

Studying through som feltkonstruktion

At arbejde ud fra en studying through-inspireret tilgang indebærer en elementær konstruktivistisk anerkendelse af det åbne som positiv norm. En anerkendelse, der betyder, at vi som forskere aldrig kan afgøre, hvornår vi har gjort nok, indsamlet nok materiale, lavet nok interview eller er nået langt nok med vores analyser, fordi målestokken ikke er en bagvedliggende sandhed eller virkelighed.

Udfordringen ved det studying through-inspirerede perspektiv ligger derfor i teoretisk såvel som praktisk at gøre den åbne ontologi til et epistemologisk redskab, der ser på det analyserede som en uendelig tilblivelsesproces, hvor der altid er et lag mere, der kan skrælles af, og hvor begyndelsespunktet såvel som dér, hvor vi vælger at afslutte analysen og foretage en form for konklusion, altid allerede er et valg blandt flere mulige, som kalder på en selvstændig begrundelse.

Når man arbejder ud fra en åben ontologi, kan 'feltet' med andre ord ikke forstås som en afspejling eller et resultat af en 'virkelighed', som foreligger et sted uden for sproget i det analyserede materiale. Derfor har 'feltet' heller ikke i sig selv nogen 'naturlig' begyndelse eller slutning, struktur eller logik, og der er derfor som udgangspunkt ikke noget, der i sig selv legitimer mine nedslag og efterfølgende valg om at inddele materialet i to forskellige spor. Den feltkonstruktion, som jeg præsenterer i oversigten neden for, skal derfor forstås som et resultat af en række bevidste valg, jeg har foretaget forud for og undervejs i mit arbejde.

Internationale Bologna-policydokumenter <ul style="list-style-type: none"> • Officielle deklarerationer og kommunikeer 1998-2005 • The European Framework of Qualifications for the Higher Education Area 2005 	
Policydokumenter fra Ministeriet for Teknologi, Videnskab og Udvikling i DK <ul style="list-style-type: none"> • Kvalifikationsnøglen 2003 • Universitetsloven 2003 • Akkrediteringsbekendtgørelsen 2007 	
Studieadministrationen på Det Humanistiske Fakultet ved Københavns Universitet (KU) <ul style="list-style-type: none"> • Rapporter, arbejdsplaner + medarbejderinterview 	Studieadministrationen på Roskilde Universitet (RUC) <ul style="list-style-type: none"> • Visions- og arbejdsplaner + medarbejderinterview
Studienævnet på Dansk (KU) og Studienævnet på Filosofi (KU) <ul style="list-style-type: none"> • Nye og tidligere studieordninger + medarbejderinterview 	Studienævnet på Kultur- og Sprogstudier (RUC) <ul style="list-style-type: none"> • Nye og tidligere studieordninger + medarbejderinterview

I forhold til det velordnede og sammenhængende indtryk, man kan få af den ovenstående oversigt over min endelige feltkonstruktion, svarer afhandlingens forsideillustration, som viser mine begyndende optegnelser af 'feltet' ud fra de interviewedes fortællinger i højere grad til den faktiske arbejdsproces, som det studying through-inspirerede perspektiv lægger op til. Et perspektiv, som for mit vedkommende har betyder, at det i første omgang har været centralt at holde flere muligheder åbne med henblik på frit at kunne forfølge forudsete såvel uforudsete henvisninger og spor i et principet uafgrænset felt af fortolkningsmuligheder og veje.

Som en udfordring til den governmentalityteoretiske optik har det været centralt for min fremgangsmåde, at det begreb om 'kompetence', som er afhandlingens genstand, udelukkende opnår betydning i kraft af den status og fortolkning, som de forskellige aktører tilkender det. Som et led i min afprøvning af studying through-perspektivet var det derfor ideen indledningsvis at sætte de lokale aktørernes fortællinger i forgrunden og lade dem være styrende for den videre feltkonstruktion. Dvs. først og fremmest at se på, hvilken kontekst kompetencebegrebet fra lokal side blev fortalt ind i, og

hvem/hvad de interviewede på de omfattede universiteter og uddannelser italesatte som det kompetencerelaterede reformarbejdes 'årsag' og/eller 'mening' og derpå forfølge disse spor. Men altså uden på forhånd at have afgrænset undersøgelsesfeltet til nogle bestemte aktører eller dokumenter.

Indledningsvis brugte jeg således det meste af 2008-2009 på at interviewe udvalgte medarbejdere fordelt på 3 forskellige universiteter og 6 uddannelser. Jeg havde samtidig en samarbejdsaftale med det daværende CBS Learning Lab om gensidig udveksling af interviewmateriale, som bidrog med materiale fra yderligere 2 universiteter og 4 uddannelser, så jeg i udgangspunktet havde empirisk materiale fra i alt 5 universiteter og 10 uddannelser.²⁰

De to universiteter og tre uddannelser, jeg analyserer i afhandlingen, er dermed valgt ud fra en omfattende forundersøgelse, baseret på interview med de administrative organer, studienævn og studievejledere samt analyser af arbejdsdokumenter og studieordninger på i alt fem forskellige universiteter og ti uddannelser. Disse blev oprindeligt udvalgt ud fra en ambition om at afdække en bred vifte af de universitetstyper og humaniorauddannelser, som findes i Danmark. Som led i mit indledende samarbejde med CBS Learning Lab inviterede jeg derfor som udgangspunkt samtlige seks danske universiteter med humanistiske uddannelser, dvs. Aalborg Universitet (AAU), Copenhagen Business School (CBS), Københavns Universitet (KU), Roskilde Universitet (RUC) og Syddansk Universitet (SDU) og Aarhus Universitet (AU), til at deltage i undersøgelsen. Aarhus Universitet (AU) takkede som det eneste universitet nej til invitationen, hvorefter udvælgelsen af to uddannelser fra hvert af de resterende fem universiteter gik i gang.

Den næste del af udvælgelsen foregik derimod i tæt dialog med de lokale miljøer på universiteterne, hvor frivillige ønsker om at bidrage var et centralt kriterium. Jeg udbad mig som udgangspunkt at komme til at tale med uddannelsestyper, som fra universitetets side blev positioneret som 'forskellige'. Men jeg havde ikke selv nogen egentlig autoritet i forbindelse med det endelige valg.²¹ Med hensyn til

²⁰ Denne indledende del af undersøgelsen er gennemført i samarbejde med det daværende CBS Learning Lab på Copenhagen Business School, hvor tidligere specialkonsulent Flemming Georg Meier har stået for dokumentindsamling og medarbejderinterview på Syddansk Universitet og CBS. En samlet oversigt over de indeholdte interview er vedlagt bagerst i afhandlingen.

²¹ De indledende interview blev gennemført i perioden 2008-2009 og omfattede følgende uddannelser: Musik og Sprog og International Virksomhedskommunikation på AAU, Journalistik og Kultur- og Sprogødestudier på RUC, Dansk og Filosofi på KU, som alle seks blev interviewet af undertegnede. Endvidere udførte min samarbejdspartner Flemming Georg Meier fra CBS Learning Lab tilsvarende interview på International Virksomhedskommunikation og Religionsvidenskab på SDU samt Filosofi og Business Language and Culture på CBS, Copenhagen Business School (se evt. vedlagte interviewoversigt).

valget interviewpersoner var det i første omgang et centralt kriterium, at de interviewede selv enten havde medvirket i direkte i arbejdet med at udvikle de nye kompetencebaserede studieordninger og/eller sad i en vejlederrolle, hvorfra de kunne beskrive de studerendes umiddelbare reaktioner på disse. Samtlige interview er efterfølgende blevet transskriberet, og de citater, jeg anvender i afhandlingen, er i den forbindelse blevet godkendt af de interviewede.²²

Med det studying through-inspirerede perspektiv var jeg således indledningsvis forbi en række aktører, som frem for entydigt at føre mig 'opad' mod de officielle rammedokumenter, lige så ofte førte på tværs, frem og tilbage mellem de enkelte universiteter og indbyrdes mellem forskellige medarbejdere og medarbejdergrupper på universiteterne. Det generelle indtryk var dog dels, at der de fleste steder blev italesat et behov for at redefinere kompetencebegrebet for at få det til at give 'mening' i forhold til de interviewedes forståelse af den eksisterende 'tradition'. Dels, at det i høj grad var de nære ledelsesmiljøers fortolkninger af kompetencebegrebet, som de interviewede forhold sig til i deres fortællinger.

De interviewedes fortællinger ledte mig følgelig i første omgang videre til de nære ledelsesmiljøer på universiteterne. Her var de interviewedes fortællinger til gengæld præget af et overordnet fokus på den fortolkning, som kompetencebegrebet blev tillagt i nationale policydokumenter så som universitetsloven og kvalifikationsnøglen fra 2003. Men de interviewede gav samtidig udtryk for, at universitetsledelserne generelt havde fundet den politiske definition af kompetencebegrebet utilstrækkelig som grundlag for de nye studieordninger. Alle steder havde ledelserne i stedet udarbejdet egne rapporter og arbejdspapirer, hvori det på forskellig vis blev indskærpet over for de lokale studienævn, hvordan man fra ledelsernes side mente, at kompetencebeskrivelsesarbejdet lokalt skulle gribes an.

²² De interviewede er ligeledes udvalgt pragmatisk. Jeg var i første omgang interesseret i at interviewe de studieledere, som havde stået i spidsen for udviklingen af de nye studieordninger på de uddannelser. Tilsvarende udvælgelseskriterier har ligget til grund for mine interview med de tilknyttede studie- og erhvervsvejledere. Disse er på Københavns Universitet rekrutteret blandt de akademiske medarbejdere, mens der på de øvrige uddannelser er tale om studentervejledere og det har ikke været en forudsætning, at vejlederne har deltaget direkte i reformarbejdet. Mht. de studieadministrative ledelsespersoner valgte jeg siden udelukkende at koncentrere mig om de administrative medarbejdere. Det skete dels ud fra en begrundelse om, at de fleste af universiteterne som følge af universitetsloven fra 2003 havde fået nye politiske ledelser undervejs i reformarbejdet, hvorfor det typisk ikke var muligt at komme til at tale med en gennemgående politisk ledelsesperson. Dels ud fra en betragtning om, at de administrative medarbejdere i flere tilfælde havde haft en dobbeltrolle i reformarbejdet, hvor de både havde været i tæt dialog med de politiske ledelsesorganer på universiteterne og de ansatte, som skulle stå for det faktiske reformarbejde i de lokale studienævn. En oversigt over samtlige interview er vedlagt som bilag, og transskriptioner kan rekvireres på efterspørgsel.

For at undersøge forholdet mellem politisk og lokal meningskonstruktion var det næste, jeg gjorde at undersøge forskellen mellem universitetsledelserne anvisninger til og de nationale policydokumenter. Her viste sig for det første en række interessante forskelle, som jeg som nævnt sætter fokus på i afhandlingens analyser. Men jeg fandt det samtidig interessant, at de nationale policydokumenter i høj grad konstruerede det kompetencebaserede reformarbejde som 'naturligt' og 'nødvendigt' med henvisning til den internationale udvikling i 'Bologna-processen'. Endelig valgte jeg derfor tillige at foretage en læsning af de internationale policydokumenter, som var vedtaget umiddelbart før og efter de nationale reformer fra 2003, og fandt også her en række væsentlige forskelle, som jeg ligeledes har fundet relevant at fremhæve i mine analyser.²³

Jf. oversigtskortet ovenfor ligner resultatet af den studying through-inspirerede fremgangsmåde altså i sidste ende en temmelig traditionel policyanalytisk feltkonstruktion, dvs. en feltkonstruktion bestående af et hhv. internationalt, nationalt og lokalt niveau. Men den studying through-inspirerede fremgangsmåde har i høj grad tilladt mig at øje på nogle andre logikker og betydningskonstellationer, end hvis jeg havde valgt at tage udgangspunkt i de politiske rammedokumenter og havde mødt de interviewede med en forventning om deres fortællinger som en logisk-rationel refleksion heraf. Som jeg vil udfolde i afhandlingens analytiske dele, har studying through-inspirerede fremgangsmåde derimod bl.a. sat mig i stand til at sætte fokus, hvordan 'kompetence' må forstås som et forhandlet begreb, hvis betydning i høj grad også er blevet (re)konstrueret lokalt på universiteter og uddannelser.

'Humaniora' som forstyrrelseselement

I forhold til den governmentalityteoretiske optik har hensigten med den studying through-inspirerede tilgang til policyprocessen som en mangesidet forhandlingssituation uden fast definerbar kerne, begyndelse og slutning, som nævnt været ikke automatisk at privilegere en bestemt politisk defineret 'diskurs' eller 'rationalitet' som fx den 'neoliberale' som styrende.

De analyser, jeg præsenterer i afhandlingen, er derfor ikke udvalgt ud fra en betragtning om, at de er og/eller skal være repræsentative 'eksemplariske' nedslag, hvorigennem det er muligt at uddrage generelle tendenser og trends. De er derimod valgt, fordi jeg mener, at de tilbyder nogle anderledes

²³Hvis jeg have været konsekvent i forhold til studying through-perspektivet skulle jeg principielt have fortsat mit kortarbejde videre herfra. Til forskel fra de nationale policydokumenter, der udelukkende henviser til 'Bologna-processen', henviser de internationale Bologna-dokumenter til et højst omfattende af andre aktører som fx 'OECD', de internationale universitets- og studenter sammenslutninger samt en række andre policydokumenter -og processer som fx 'Lissabon-strategien'. Jeg berører kort disse henvisninger i afhandlingens kapitel 4 og 6, men har valgt at lægge hovedvægten på forholdet mellem den nationale kvalifikationsnøgle og de visioner, som de internationale Bologna-dokumenter italesætter omkring universitetsuddannelsernes formål og værdi.

indsigter og nuancer i forhold til en analyse, der udtaler sig om reformarbejdets implikationer på baggrund af de overordnede policydokumenter alene og/eller antagelsen af en dominerende 'neoliberal' rationalitet. Som udvælgelsesprincip har jeg derfor mere eller mindre bevidst været på udkig efter '**forstyrrelser**'. Dvs. de steder i materialet, som Reinhold & Wright italesætter som 'begivenheder' [happenings], hvor betydning sættes til forhandling, og hvor policyprocessen potentielt knyttes til nye og andre værdier og mål.²⁴ Ud fra en realistisk betragtning rummer mine analyser derfor en potentiel skævvridning i retning af det 'forstyrrende' og en deraf følgende fare for – med omvendt fortegn af den governmentalityteoretiske tilgang - at privilegere det studying through-inspirerede perspektivs 'grand narrative' om et grundlæggende fravær af stabilitet og kohærens.

Jeg havde forud for undersøgelsen valgt udelukkende at fokusere på uddannelser fra det humanistiske område. Et valg, der var centralt allerede i min projektansøgning, der var formuleret som en interesse i at undersøge, hvordan universitetslovens og kvalifikationsnøglen lighedstegn mellem 'kompetence', 'god uddannelse' og 'arbejdsmarkedsrelevans' blev modtaget i reformarbejdet på humaniorauddannelser, som ikke tidligere (bortset fra i visse tilfælde gymnasiet) havde været orienteret mod bestemte jobfunktioner. Dvs. uddannelser, hvis formål og værdi derfor tidligere har været italesat ud fra nogle andre parametre. Valget af de humanistiske uddannelser var med andre ord allerede inden, jeg gik i gang med undersøgelsen, motiveret af en forestilling om, at den traditionelle selvforståelse på de humanistiske uddannelser og politiske kompetencebegreb stod i gensidigt forstyrrelsesforhold til hinanden. Et forstyrrelsesforhold, som jeg mente ville kunne bidrage til at denaturalisere de formål og værdier, som universitetsloven og kvalifikationsnøglen knytter til kompetencebegrebet som en 'naturlig' og 'nødvendig' historisk udvikling på de danske universiteter, idet jeg hermed ønskede at åbne op for at belyse det kompetencerelaterede reformarbejde som en forhandling mellem forskellige - måske modsatrettede – opfattelser af universitetsuddannelsernes formål og værdi.

Med 'forstyrrelsesperspektivet' in mente blev det endelige valg af **Københavns- og Roskilde Universitet** således først og fremmest truffet på baggrund af de selvforståelser som et hhv. 'traditionelt' pensum-indholdsorienteret og 'traditionelt' studenter-procesorienteret universitet, der på

²⁴ 'Forstyrrelse' refererer ikke til 'forstyrrelse' af en fast foruddefineret 'orden' eller fikspunkt, men til 'forstyrrelse' af de narrativer og nøglebegreber, som andre steder er blevet sat i relation til reformarbejdets og universiteternes formål og værdi.

forskellig vis havde noget på spil i forhold til de politiske kompetencekrav, som kom til udtryk i de interviewedes fortællinger.²⁵

For de udvalgte uddannelser har jagten på forstyrrelsesperspektiver ligeledes været central. Her har jeg således interesseret mig for forholdet mellem de interviewedes forskelligartede italesættelser af den lokale 'tradition' og disses betydning for, hvordan kompetencebegrebet på forskellig vis er blevet forhandlet og skrevet ind i de nye studieordninger. **Dansk** (KU) er her valgt som eksempel på en uddannelse, der positionerer sig som en 'traditionel' arbejdsmarkedsorienteret uddannelse, forstået som en uddannelse, hvor 'arbejdsmarkedet' (= 'gymnasiet') italesættes som en naturlig del af 'traditionen'. Heroverfor er **Filosofi** (ligeledes KU) valgt som eksempel på en uddannelse, der italesættes som ikke-arbejdsmarkedsorienteret 'tradition', hvorfor de interviewedes fortællinger, som vi skal se, er præget af nogle markant anderledes diskussioner end på Dansk. Endelig er **Kultur- og Sprogstudier** (RUC) valgt som eksempel på en 'tradition', der af de interviewede positioneres ud fra et holistisk perspektiv. Dvs. et perspektiv, som både omfatter 'arbejdsmarkedet' og et bredere epistemologisk-demokratisk perspektiv, som ifølge studielederen handler om at 'ville ud og redde verden'.²⁶

Materialets status og bearbejdning

'Kunsten for interviewene ligger i ambitionen om at producere viden i forhold til de forskningsspørgsmål, der ligger som forudsætning for interviewets etablering og at gøre det ved sensitivt og fleksibelt at forfølge de spor som træder frem i interviewet. Forskningsspørgsmålene er med andre ord ikke på forhånd specificeret til mere end til åbningsspørgsmål, temaer og søgeretninger – samt til at have en sensitiv indstilling til dialog. De er ikke formuleret som færdigdefinerede enkeltspørgsmål rettet mod opnåelse af eksakt information' (Staunæs/Søndergaard 2005: 56).

²⁵ Den konstruktivistiske tilgang betyder som udgangspunkt, at universiteter og fagområder som i dette tilfælde 'humaniora' ligesom de forskellige fag og uddannelser, som området hævdes at dække over, betragtes som historiske konstruktioner, hvis indhold og værdi fortløbende defineres og redefineres gennem måden, hvorpå de omtales og knyttes til bestemte betydninger, som kan variere over tid og sted. Jf. bl.a. Borgnakke (Borgnakke 1996) er KU tidligere blevet italesat som repræsentant for en 'traditionel' pensum-indholdsorienteret konstruktion, mens RUC og AU har været italesat som studenterprocesorienterede 'traditioner', og SDU og CBS som en blandingsform. Ud fra en betragtning om universiteternes mulige repræsentativitet for de således ifølge Borgnakke to dominerende historiske konstruktioner i den danske universitetsverden giver det derfor god mening at koncentrere sig om hhv. KU og RUC. (Se også Hansen 1997, Nielsen 2007, 2010).

²⁶ Når KU er repræsenteret ved to uddannelser – og ikke en – er det for at understrege, hvordan der inden for de enkelte universiteter finder vidt forskellige fortolkninger sted, og at der – som jeg vil udfolde i afhandlingens del III – til trods for at både 'Dansk' og 'Filosofi' positionerer sig som 'traditionelle' humaniorauddannelser på et 'traditionelt' universitet er store indbyrdes forskelle i de fortællinger, der knyttes til reformarbejdet.

Alt analysemateriale har i afhandlingen status som 'begivenheder' [happenings], der hver for sig ses som et lille kighul ind i et udsnit af de fortællinger, der fra forskellig side er blevet konstrueret om det kompetencerelaterede reformarbejde. Heri ligger, at jeg anskuer alle sproghandlinger i både tekst og tale som 'aktører', der hver især 'gør' noget med sproget, og derfor potentielt kan ændre policyprocessens betydning og retning (jf. fx Shore/Wright forthcoming 2011: 2).

Det, der interesserer mig, er altså, hvad der sker på sprogets 'overflade'. Altså, hvordan de forskellige 'aktører' benytter sproget til at skabe mening og værdi ved at fiksere bestemte ord og begreber i en bestemt betydning. Hvor interessant det end kunne være i en anden sammenhæng, skal det derfor igen understreges, at jeg ikke beskæftiger mig med, hvorvidt de analyserede 'begivenheder' i tekst og tale er repræsentative. Når jeg analyserer et dokument som fx Bologna-deklarationen (EC 1999), går jeg altså ikke ind overvejelser om, hvorvidt den er repræsentativ for samtlige lande, der medvirker i 'Bologna-processen'. Tilsvarende interesserer det mig ikke i nærværende sammenhæng, hvorvidt de interviewede udtrykker en generel konsensusopfattelse på det universitet og/eller den uddannelse, som de repræsenterer. Jeg behandler derimod de interviewede som det, Laclau & Mouffe kalder for 'subjektpositioner', hvilket kort fortalt vil sige, at jeg som udgangspunkt forstår deres udsagn som relationelt betingede artikulationer (fx Laclau/Mouffe 2002: 73, 2003: 24).²⁷ Selvom det jf. den vedlagte interviewoversigt på ingen måde er hemmeligt, hvem der har medvirket i de forskellige interview, har jeg som en understregning af dette forhold valgt gennemgående at lade de interviewede optræde som navnløse positioner, der tituleres i kraft af deres organisatoriske titel og tilhørsforhold såsom fx 'den tidligere projektleder', 'den tidligere studieleder på Dansk' eller 'studievejlederen på Filosofi'.

Med hensyn til interviewsituationen gælder det endvidere, at jeg qua mit konstruktivistiske udgangspunkt ikke anser 'objektivitet' som en mulighed. Heri ligger, at jeg opfatter enhver indgriben såvel som ikke-indgriben fra interviewerens side for en 'intervention', der kan være styrende for interviewets retning. Dét har jeg på den ene side valgt at tage konsekvensen af ved indledningsvist at være meget klar i målet i forhold til, hvad jeg selv gerne ville have de interviewede til at tale om, hvilket i større eller mindre omfang har været determinerende for deres svar. Men jeg har i kraft af det studying

²⁷ Med betegnelsen 'subjektposition' markerer jeg således en decentreret subjekt-opfattelse, hvor 'identitet' – eller det, der andre steder omtales som 'subjektet' – anses for at være diskursivt konstitueret. 'Identitet' er ikke en essens, som kommer indefra en bestemt kerne i individet, men konstitueret af de omgivende diskurser. Betegnelsen 'subjektposition' indebærer på den måde en afgrænsning, som handler om, at de interviewedes agens skal forstås som rammesat af en partikulær subjektiveringsproces, som dog ifølge Laclau & Mouffe principielt aldrig er 100 procent determinerende (fx Laclau/Mouffe 2002: 68, 71, Winther Jørgensen/Phillips 1999: 53, Howarth/Stavrakakis 2000: 13).

through-inspirerede perspektiv på den anden side forholdt mig åbent og uortodokst til min overordnede interviewguide. Dvs. jeg har netop som en bevidst strategi spurgte videre ind til og søgt at følge de spor og afsporinger, som de interviewede selv åbnede for i deres fortællinger.²⁸

Studying through-perspektivet skal derfor ikke forveksles med 'grounded theory' (fx Glaser/Strauss 1967), der er i sin rene form er baseret på en antagelse om, at det er muligt at gå fordomsfrit til sit materiale. Her er det derimod en bærende pointe i mine analyser såvel som min tilgang til dem, at sproget aldrig er neutralt, hvorfor det ikke kan undgås, at bestemte figurationer etableres og bliver styrende. Og med dette er vi fremme ved en sidste bemærkning om min egen forskerrolle, som jeg har fundet det på sin plads kort at nævne. Nemlig, at jeg qua den studying through-inspirerede tilgang også ser på mig selv som en 'subjektposition'. Altså som en position, der på linje med de interviewede altid allerede er indlejret på en bestemt måde i 'feltet', og som derfor altid allerede har et bestemt fortolkningsrum til rådighed for sine analyser. Her gælder det, at jeg som selv humaniorauddannet og p.t. ansat ved et humanistisk fakultet til at forske i et reformarbejde, som jeg principielt også selv er omfattet af, i høj grad også selv er positioneret i 'feltet' med alt, hvad det måtte indebære af forudindtagne antagelser og forventninger dertil.²⁹

Åbninger og lukninger

Jeg har i dette kapitel fortalt om mit arbejde med afhandlingens feltkonstruktion og de materialemæssige åbninger og lukninger, jeg har foretaget undervejs.

²⁸ Alle interview er gennemført som semistrukturerede interview (Kvale 1999, Staunæs/Søndergård 2005) med få grundspørgsmål og en bevidst strategi om at forfølge de interviewedes fortællinger ved at spørge dybere ind til de spor og begreber, som de interviewede bragte på banen undervejs. Jeg arbejdede i den forbindelse ud fra en overordnet interviewguide, som var tilrettelagt ud fra en ide om, at der som udgangspunkt skulle stilles den samme type spørgsmål for derved at tillade de indbyrdes forskelle og ligheder at træde frem. Med henblik på samtidig at kunne forfølge de forskellige perspektiver på kryds og tværs af universiteter og uddannelser valgte jeg imidlertid at revidere interviewguiden efter hvert enkelt interview, idet perspektiver, som er blevet rejst af de første interviewpersoner, således har haft betydning for de spørgsmål, som jeg har stillet i de efterfølgende interview. Interviewguiden har været sendt til de interviewede forud for interviewet som en overordnet information om mine forskningsmæssige intentioner, men har som princip ikke været styrende.

²⁹ Som studerende sad jeg selv med i studienævnet ved Moderne Kultur- og kulturformidling på Københavns Universitet, da der i 2003 og 2005 skulle uarbejdes nye kompetencebaserede studieordninger, og det er i høj grad erfaringer fra dette arbejde, som har inspireret mig til nærværende projekt. Men mine erfaringer fra dengang har samtidig også givet projektet en toning, som sandsynligvis ville have været anderledes, hvis jeg ikke havde været med eller havde studeret ved et andet fx naturvidenskabeligt fakultet. Jeg har således til at begynde med haft et bredt overblik over de elementer, som man fra uddannelsernes side mente, at reformarbejdet bragte i spil, og har aktivt kunnet gøre brug af denne viden til at spørge videre ind til netop disse elementer. Men selvsamme viden har sandsynligvis også betydet, at jeg automatisk har taget visse positioner for 'naturlige' for den 'tradition', jeg var i færd med at studere, hvilket efter alt dømmen har gjort mig blind over for elementer, der kunne have åbnet op for alternative perspektiver og skubbet mine analyser i en anden retning.

Jeg har i den forbindelse redegjort for mit syn på 'feltet' som en studying through-inspireret konstruktion. Altså, hvordan jeg gradvist har udvalgt mit endelige analysemateriale på baggrund af en bredere forundersøgelse, hvor jeg tillod mig at følge forskellige spor frem og tilbage i retninger, som jeg ikke på forhånd vidste, hvor førte hen, og hvor jeg i første omgang har ladet mig lede af de interviewedes fortællinger.

Som udfordring til en mere klassisk feltkonstruktion har jeg bevidst valgt det 'forstyrrende' som udvælgelsesprincip, hvilket som udgangspunkt har været styrende for mit valg af 'humaniora' som undersøgelsesområde. Det 'forstyrrende' har ligeledes været centralt for udvælgelsen af Københavns- og Roskilde Universitet samt uddannelserne i Dansk (KU), Filosofi (KU) og Kultur- og Sprogødestudier (RUC). Her gælder som nævnt, at udvælgelsen er foregået bagudrettet på baggrund af de interviewedes 'forstyrrelser' af den politiske kompetenceforståelse såvel som 'forstyrrelser' i form af en række indbyrdes meget forskellige fortællinger om reformarbejdet.

I det følgende kapitel vil jeg kort præsentere de analytiske greb og begreber, hvormed jeg har fremkaldt disse 'forstyrrelser' ud fra en studying through-inspireret bearbejdning af Laclau & Mouffes begrebsapparat.

KAPITEL 3. ANALYTISKE GREB OG BEGREBER

Diskurs, flydende betegnere og antagonismer – indledning

‘Enhver tilnærmelse til det konkrete forudsætter [...] begrebslige artikulationer med stigende kompleksitet og ikke den blotte fremstilling af et simpelt begrebsligt heles logiske egenskaber. Heraf følger, at jo mere konkret analysen er, jo flere teoretiske bestemmelser må den indeholde, og eftersom teoretiske momenter ikke er nødvendige momenter i et selvudfoldende væsen, men adskilte begrebslige formationer, er forudsætningen for enhver teoretisk tilnærmelse til det konkrete en fortløbende abstraktionsproces, som befrier begreber fra deres konnotative artikulationer’ (Laclau/Mouffe 1997: 19).

Når den seneste universitetslov fra 2003 forbinder indførelsen af de kompetencebaserede studieordninger med en vision om, at de danske universitetsuddannelser ‘skal afspejle vidensamfundets brede kompetencebehov’ (VTU 2003c), er den ifølge Laclau & Mouffe med til at konstruere en bestemt **diskurs** om universitetsuddannelsernes formål og værdi. Den flydende betegner ‘universitetsuddannelse’ bliver hermed fikseret til en betydning, hvor evnen til at imødekomme bestemte eksterne ‘kompetencebehov’ er den primære målestok.

Når jeg her – og i det følgende – definerer de begreber, vi omgiver os med, som **flydende betegnere** [floating signifiers] trækker jeg på et absolut kerneelement i Laclau & Mouffes tænkning. Nemlig en grundlæggende forestilling om, at betydningen af de begreber, vi omgiver os med, i princippet altid allerede er til forhandling og til enhver til kan knyttes til en ny betydning. Flydende betegnere er med andre ord det element, der på mest direkte vis sætter Laclau & Mouffes syn på sproget i relation til forestillingen om en åben ontologi, hvor ingen mening eller betydning på forhånd ligger fast (fx Laclau 1990: 28, 2993b: 287). Der er, som Collin udtrykker det, ‘altid et lille spillerum, og idet talehandlingen udforsker og udnytter dette rum, udvikler den samtidig reglerne’ (Collin 2003: 101). Et forhold, jeg har valgt analytisk at accentuere ved at sætte citationstegn [‘...’] omkring centrale flydende betegnere som fx ‘kompetence’ eller ‘Bologna-processen’, hvis betydning er til forhandling og de forskellige aktører kæmper om retten til at definere.³⁰

³⁰ Hos Laclau & Mouffe er alle begreber i princippet flydende betegnere, og eftersom de til enhver tid vil kunne fyldes med en anden betydning i en anden kontekst, burde de derfor i princippet stå i citationstegn. I afhandlingens analyser reserverer jeg imidlertid citationstegnet som en markør for de begreber, der tilkendes en særlig opmærksomhed som forhandlingsobjekt. Ud over kompetencebegrebet drejer det sig bl.a. om ‘viden’, ‘arbejdsmarked/marked’, ‘studerende’ og det, de forskellige aktører omtaler som ‘traditionen’ på universiteterne.

For mine analyser betyder det, at jeg forstår al sprogbrug som relationelle og kontingente artikulationer, der må analyseres i deres empiriske forekomst og behandles ud fra den betydning, de optræder i, i en given tekst eller talestrøm. Når jeg i afhandlingen definerer 'kompetence' og andre centrale sprogelementer som flydende betegnelser, åbner jeg således op for et analytisk greb, der tillader mig at differentiere mellem forskellige fortolkninger og relatere dem til hinanden; fremanalysere konfliktlinjer mellem dem og sætte fokus på mulige 'forstyrrelser' eller forskydninger fra én sammenhæng til en anden.

En **diskurs** bestemmes af Laclau & Mouffe som en reduktion af begrebernes flertydighed til en entydig betydning, der udelukker andre fortolkninger. En diskurs er således at forstå som en midlertidig lukning [closure] af de flydende betegnelser omkring et bestemt betydningsindhold. Enhver diskurs forløber ifølge Laclau & Mouffe som en **artikulation**, forstået som en sammenkædning af tegn og begreber, der virker ved at låse ord og begreber i en bestemt relation til hinanden, hvorved andre betydninger modificeres eller momentant lukkes ude:

'Vi bruger *artikulation* om enhver praksis, som etablerer en relation mellem elementer, således at deres identitet modificeres som følge af denne artikulatoriske praksis. Den strukturerede totalitet, som resulterer af denne artikulatoriske praksis, vil vi kalde for *diskurs*. De differentielle positioner vil vi – i den udstrækning, de optræder som artikulerede inden for en diskurs – kalde for *momenter*. I modsætning hertil vil vi kalde enhver forskel, som ikke er diskursivt artikuleret, for *element*' (Laclau/Mouffe 2002: 52).

En diskurs forstås altså ifølge Laclau & Mouffes fremstilling ovenfor som resultat af en artikulation, hvorigennem **elementer**, dvs. ord og begreber, defineres i en bestemt relation til hinanden.³¹

En **hegemonisk relation** er ifølge Laclau & Mouffe karakteriseret ved, at samtlige elementer er artikuleret så entydigt, at kun én betydning hersker, mens alle andre mulige betydninger midlertidigt lukkes ude. Hegemoni refererer altså til en dominerende diskursiv formation, der stræber efter at etablere og vedligeholde retten til at definere forskellige sprogelementer som fx 'kompetence' på en bestemt måde.

³¹ Et element er ifølge Laclau & Mouffe en ufikseret betegnelse, der endnu ikke er artikuleret og indlemmet i en given diskurs. Sker dette etableres elementet som et moment, dvs. som en bestemt position i diskursen. Pointen er, at den artikulatoriske praksis er i stand til at modificere elementernes betydning ved at etablere en bestemt relation mellem dem. Det samme element kan således optræde med forskellig betydning alt efter, hvordan det etableres som moment i den artikulatoriske praksis (Laclau/Mouffe 2002: 54-55).

Ifølge Winther Jørgensen & Phillips (Winther Jørgensen/Phillips 1999: 60) kan en hegemonisk relation defineres som en midlertidig fastlåsning af betydning på tværs af diskurser, der antagonistisk støder sammen. En **antagonisme** opstår, når to diskurser forhindrer hinanden i at opnå fuld identitet, idet de søger at udelukke og blokere for hinandens udfoldelse. Hos Laclau & Mouffe er en diskurs imidlertid også selv konstitueret af antagonistiske relationer, der forsyner de forskellige sprogelementer med identitet ved at afgrænse dem fra noget andet.³² En diskurs' stabilitet beror med andre ord på dens evne til at konstruere forskelle og ligheder (dvs. antagonismer) mellem de forskellige sprogelementer med henblik på udelukkelse af uønskede og evt. destabiliserende elementer.

Diskurser lever altså af at distancere sig fra andre diskurser. For at entydighed kan (gen)skabes, må uønsket identitet nemlig udelukkes. Men diskurser er samtidig afhængig af de betydninger, som de ikke formår at fastfryse og lukke ude (Laclau & Mouffe 185: 139).³³ Jeg har tidligere anvendt formuleringen 'åbninger og lukninger' som betegnelse for denne mekanisme. Jf. Laclau & Mouffes antagonismebegreb hentyder jeg hermed til en fundamental forståelse af vores verdensbillede som konstitueret af en diskursiv kamp, der grundlæggende handler om, hvem og/eller hvad der accepteres som 'indenfor' og 'udenfor' og/eller defineres som 'os' og 'dem'.

Et eksempel en antagonisme, som jeg senere vil udfolde i mine analyser, er den definitionskamp, der foregår omkring elementet 'Europa'. I de tidlige Bologna-dokumenter benyttes henvisningen til en negativ figuration af et såkaldt 'Euroens Europa', som man ønsker at afgrænse sig fra, til at give momentum til den indeholdte vision om i stedet at skabe et såkaldt 'Videnseuropa'. Den fremtidsutopi, der konstrueres i relation til 'Videnseuropa' henter hermed identitet som en afgræsning fra 'Euroens Europa'. Som led heri positioneres 'Euroens Europa' på den ene side som det uønskede og udelukkede,

³² Forskellen mellem diskurs- og hegemonibegrebet ligger i det forhold, at hegemoni forudsætter en antagonisme.

³³ Jf. den åbne ontologi vil ethvert udsagn altid indebære en udelukkelse af en anden fortolkning i et i princippet uafgrænset felt af sprogligt konstituerede forskelle. Ethvert udsagn indebærer således et magtforhold eller en midlertidig erobring af betydning, som virker ved at udelukke noget andet. Heri ligger, at der altid være noget, der undslipper en endelig fiksering, og i de delvise fikseringer findes et overskud af mening, som Laclau & Mouffe definerer som **det diskursive felt**. Laclau & Mouffe benytter således distinktionen mellem 'diskurs' og 'det diskursive felt' til at understrege, hvordan en diskurs er konstitueret i forhold til et ydre, der ligeledes er diskursivt. Elementer, der ikke er indlemmet som momenter i en konkret diskurs, er altså ikke ekstra- eller non-diskursive (som hos fx den tidlige Foucault og Fairclough), men befinder sig i et ufikseret terræn, hvor elementerne er karakteriseret ved et overskud af mening. Distinktionen mellem 'diskurs' og 'det diskursive' felt afgøres derfor ud fra graden af fikserethed og ufikserethed, idet 'diskurs' således betegner den midlertidige fiksering, mens 'det diskursive felt' refererer til det flydende, ufikserede og porøse, som Laclau & Mouffe identificerer med det ontologiske niveau (Laclau/Mouffe 2002: 60-62, Torfing 1999: 92-93, 124, Winther Jørgensen/Phillips 1999: 37).

men har på den anden side har en vigtig betydningskabende funktion, fordi det er gennem denne udelukkelse, at 'Videnseuropa' knyttes til en positiv værdi.³⁴

På samme måde, som forskelle på den måde konstrueres gennem sproget, kan de imidlertid også elimineres. Dét sker ifølge Laclau & Mouffe gennem såkaldte **ækvivalensrelationer**.

Ækvivalensrelationer virker til forskel fra antagonismer ved at skabe identitet i form af et 'os' og/eller et 'indenfor' mellem forskellige sprogelementer over for et fælles 'dem' og/eller 'udenfor'. Tager vi igen elementet 'Europa' som eksempel, gælder dette fx, når der skabes identitet mellem uens elementer som fx 'hollændere', 'spaniere', 'homoseksuelle' og 'kristne' overfor et 'ikke-Europa', idet 'ikke-Europa' her udgør det 'dem' og/eller 'udenfor', som opløser deres interne forskelle og forsyner dem med en fælles identitet (fx Laclau/Mouffe 1985: 122-127, 2001: 81, 2002: 80-82, Winther Jørgensen/Phillips 1999: 60, Torfing 1999: 99, 301, Howarth 2000: 104-106).

Med Laclau & Mouffe kan man sige, at en **policyanalyse** som den, jeg foretager her i afhandlingen, således grundlæggende handler om at se på, hvilke betydninger der etableres, og hvilke der lukkes ude, når bestemte ord og begreber optræder i en bestemt relation til hinanden. Som markering af disse åbninger og lukninger anvender jeg i mine analyser ['='], når forskellige elementer optræder i en ækvivalensrelation, og ['><'] som markør af en antagonisme.

Narrativen som konkretisering af diskurs

Jeg har tidligere fremhævet den governmentalityteoretiske Bologna-forskning som eksempel på et af de problemer, der knytter sig til diskursbegrebet, såfremt en bestemt diskurs – dette tilfælde den 'neoliberale' - 'ontologiseres' og benyttes som forklaringskraft på alt (fx Villadsen 2002: 87f, 2003: 259, Staunæs 2007: 256f).

For at konkretisere diskursbegrebet og fastholde et mere nagelfast blik på den specifikke forhandling, som finder sted i de analyserede materialer, anvender jeg – med inspiration fra studying through-perspektivet – en narrativ tilgang, der definerer 'diskurs' synonymt med 'policy'. En tilgang, jeg bygger på Shore & Wrights definition af en **policynarrativ** som:

³⁴ Som jeg vil udfolde sker der senere det, at 'Euroens Europa' og 'Videnseuropa' i de senere Bologna-dokumenter smelter sammen. Pointen er imidlertid, at den negative afgrænsning i et 'indenfor' og et 'udenfor' og/eller et 'dem' og 'os' ikke forsvinder af den grund. Den antager blot en anden form, så 'Videnseuropa' i stedet henter identitet som en afgrænsning fra et 'ikke-Europa', over for hvilket dette 'Videnseuropa' hævdes at besidde en række overlegne sociale og kulturelle værdier.

‘creating narratives that condemn the past; define the problem of the present and project the only possible solution of the future’ (Shore/Wright 2001: 18).

Ligesom ‘diskurs’ hos Laclau & Mouffe virker ved at fryse og lukke de indeholdte sprogelementer omkring en bestemt betydning, argumenterer Shore & Wright for, at en ‘policy’ må ses som en narrativ,³⁵ der stræber efter at promovere visse muligheder og udelukke andre. Som det ses af citatet ovenfor, er det interessante, at de hermed samtidig specificerer diskursbegrebet ved at tillægge det en narrativ-argumentatorisk struktur. En struktur, der anskuer diskurs som en fortælling, der består af forskellige dele, der hver især positionerer nogen og/eller noget som ‘udenfor’ og ‘indenfor’ og tilsammen former et argument.

En policynarrativ kan i den forstand ses som et normativt udsagn, der identificerer et problem og definerer dets løsning på en måde, der udelukker andre måder at tænke og tale på, hvorved der indtræffer en objektivering, så en bestemt problemløsning opnår midlertidig autoritet. Men den tredelte forståelse af en ‘policy’ som en forhandlet narrativ, der 1) fordømmer fortiden, 2) definerer nutidens problemer og 3) identificerer fremtidens (eneste) løsninger, tilbyder efter min opfattelse en kærkommen konkretisering af diskursbegrebet. En konkretisering, der – i stedet for at se efter gennemslaget af bestemte ‘grand narratives’ om fx ‘det neoliberale’ – forpligter analysen mere direkte på de argumenter, som bringes i spil, og som derfor samtidig sætter os i stand til at belyse de forskydninger, der måtte være mellem de forskellige narrativer op en ny og mere nuanceret måde (fx Hajer 1995: 51).

Som en konsekvens heraf anvender jeg i mine analyser det studying through-inspirerede begreb om ‘policynarrativer’ (subsidiært ‘artikulation’ og/eller ‘italesættelse’) frem for Laclau & Mouffes mindre specifikke begreb om ‘diskurs’. Som jeg vil uddybe i afslutningen af dette kapitel (jf. afsnit om kartografi) afviser jeg ikke diskursbegrebet som analytisk kategori. Men jeg har fundet en analytisk fordel i at reservere ‘diskurs’ til nogle fikserede curriculumteoretiske konstruktioner omkring universitetsuddannelsernes formål og værdi, som ikke er oparbejdet empirisk.

³⁵ Udtrykket ‘narrativ’ stammer oprindeligt fra det engelske sprog, hvor ‘narrative’ betyder ‘fortælling’. Gennem de sidste 15-20 år er begrebet i stigende grad anvendt inden for samfundsvidenskaben, og særligt inden for konstruktivismen, hvor begrebet fungerer som en understregning af, at vores ‘virkelighed’ er sprogligt konstitueret (fx Chase 1995). Narrativen er dog typisk blevet brugt i en mere klassisk litterær betydning end den, som Shore & Wright giver den, nemlig som en fortælling, der er struktureret som en kronologisk handling med en fortilstand/begyndelse (konflikt), via en udvikling/midte (komplikation) og afslutning i en vedvarende eftertilstand (slutning).

Figuration, misrecognition og double shuffles

Som en anden konkretisering af Laclau & Mouffes begrebsapparat anvender jeg begrebet **figuration**.³⁶ En konkretisering, der bunder i, at jeg med studying through-perspektivet har fundet det operativt at arbejde med en samlebetegnelse for de midlertidigt indholds fikserede elementer, der er styrende for en given policynarrativ.

Pointen med figurationsbegrebet er altså dels med et samlet begreb at konkretisere, hvordan elementer kan opnå 'aktørstatus' og normalisere og/eller udelukke visse betydninger. Dels at skabe en samlet platform for på nuanceret vis at følge de kampe, der måtte foregå på tværs af forskellige policynarrativer, fordi det herved bliver muligt at se på, hvordan de forskellige figurationer reproduceres og/eller forandres fra en sammenhæng til en anden.

For at vende tilbage til mit tidligere eksempel med de definatoriske kampe omkring 'Europa', anser jeg i den forbindelse elementet 'Videnseuropa', der i de tidlige Bologna-dokumenter italesættes som fremtidens løsning på den narrative problemkonstruktion, for en afgørende figuration. Pointen med at undersøge 'Videnseuropa' som figuration, er at jeg hermed undersøger de uens elementer (fx 'demokrati', 'marked' og 'tradition'), som den er sammensat af. Figurationsbegrebet bliver hermed et middel til at udstille, hvordan 'Videnseuropa' og/eller andre figurationer er med til at promovere og naturliggøre nogle specifikke værdier som fremtidens løsning. Og vice versa med indholdet de figurationer (som fx 'Euroens Europa'), der problematiseres og fordømmes, idet figurationsbegrebet her bruges til at udstille hvem og/eller hvad, der i en given narrativ udgrænses og lukkes ude.

En figuration udmærker sig altså ved at være en afgørende del af argumentet i en given policynarrativ: Den kan på den ene side have selvstændig aktørstatus i den forstand, at den kan blive reproduceret i samme betydning i andre narrativer. På den anden side være noget, der kæmpes om retten til at definere, fordi den tillige kan knyttes til forskellige betydninger i forskellige narrativer. Sidstnævnte er fx tilfældet, når 'Videnseuropa' i en narrativ knyttes til elementerne 'demokrati' og 'kultur', mens 'Videnseuropa' i en anden narrativ knyttes til elementerne 'marked' og 'økonomi'. Selvom elementet

³⁶ Figurationsbegrebet er ikke min egen opfindelse, men er tidligere er blevet anvendt på en lidt anden måde af bl.a. sociologen Norbert Elias, der etablerer begrebet som et forsøg på at opløse distinktionen mellem 'struktur' og 'aktør' og i stedet fokusere på det menneskelige liv som relationelt konstituerende og konstitueret (fx Elias et al. 1978: 132). Aktuelt har Gritt B. Nielsen anvendt begrebet i en nyere dansk afhandling om studenterfiguren. Men her i en lidt anden betydning (Nielsen 2010).

‘Videnseuropa’ er det samme i to narrativer, er der tale om to væsensforskellige figurationer, der på radikal vis ændrer på narrativens betydning og retning.

Centralt for min brug af figurationsbegrebet er imidlertid, at historisk akkumulerede og nye betydningsdannelser også kan optræde side om side.³⁷ En pointe fra studying through-perspektivet, som jeg udfolder flere steder i afhandlingens analyser, er, at det netop er sådanne flertydigheder, som gør det muligt for forskellige aktører at projicere konkurrerende interesser og problemopfattelser ind i en sammenhæng, hvis dagsorden er en anden.

Dobbeltydige figurationer bliver hermed afgørende for konstruktionen af sammenbindinger og dialog såvel som for nye hegemoniske relationer. Wright (Wright 2005) og Ørberg & Wright (Wright/Ørberg, forthcoming 2011) beskriver i en anden sammenhæng de omkonstruktioner, som kan foregå i relation til de dobbeltydige begreber som hhv. *misrecognitions* og *double shuffles*. **Misrecognition** [fejllæsning] vil sige, at aktørerne fejllæser et dobbeltydigt begreb, fordi de uden at vide det læser deres egne værdier ind i en kontekst, hvor begrebet har en anden – og måske ligefrem modstridende – betydning (Wright 2005: 191). **Double shuffle** [dobbeltforskydning], som er et begreb, Wright & Ørberg videreudvikler fra Stuart Hall, bruges som udtryk for, hvordan den samme mekanisme kan anvendes strategisk til at trække policyprocessen i en bestemt retning.³⁸

Som eksempel på en *double shuffle* påpeger Wright & Ørberg, hvordan elementet ‘autonomi’ i forhandlingerne om den danske universitetslov fra 2003 har været behæftet med en dobbeltydighed, der spiller på forskellige forståelser af begrebet.³⁹ Wright & Ørberg henviser i den forbindelse til, hvordan ‘autonomi’ blandt et flertal af de ansatte i den danske universitetsverden traditionelt har været behæftet med et positivt indhold, bl.a. i betydningen forsknings- og undervisningsfrihed. I den seneste

³⁷ Et forhold, der bl.a. er tydeligt i det førnævnte eksempel med ‘Videnseuropa’, hvor figurationen ‘viden’ først optræder i tilknytning til en demokratisk vision og to år senere til en økonomisk vision, men uden at den tidligere demokratiske betydning elimineres.

³⁸ Ørberg/Wright citerer Stuart Hall (2003) for følgende grunddefinition af en *double shuffle*: ‘The essence of this ‘transformism’ game depends on pulling selectively and in an ordered hierarchy, from opposing political repertoires maintaining a double-address to their different ‘publics’ so that you can advance a ‘radical’ (sic) overall strategy of governance, on the one hand, while maintaining electoral support’ (Hall 2003: 22, gengivet efter Wright/Ørberg forthcoming 2011: 118).

³⁹ For Laclau & Mouffe er autonomibegrebet på tilsvarende vis blot (endnu) en hegemonisk konstruktion, dvs. resultat af en artikulatorisk praksis, idet ‘autonomi ikke står i modsætning til en hegemonisk relation, men er et internt moment i en bredere hegemonisk operation’ (Laclau/Mouffe 2002: 96).

universitetslov (og andre policytekster fra fx OECD) optræder 'autonomi' derimod som et begreb for universiteternes ret til frit at sælge deres forskning og uddannelse som en vare på et internationalt konkurrerende marked. For Wright & Ørberg er pointen, at den seneste universitetslov hermed på den ene side vender op og ned på, hvad universiteterne tidligere ved 'autonomi'. På den anden side bruger dobbelttydigheden omkring autonomibegrebet til at vinde legitimitet, fordi 'autonomi' i den klassiske betydning har en bred appel til de ansatte (Wright/Ørberg, forthcoming 2011: 118).

For Hall er pointen med dobbelt shuffle-begrebet, at der er tale om en vedvarende dobbelttydighed, som bliver ved med at være åben, dvs. at de to betydninger aldrig forenes og slår over i et nyt entydigt begreb. Som det vil blive tydeligt i mine analyser i de følgende kapitler, går min egen interesse i højere grad på, hvad der kan betegnes som 'virksomme' eller 'transformative' double shuffles, dvs. dobbeltbetydninger, som ikke blot er uskyldige tvetydigheder, men derimod forekommer at mobilisere den konstruerede virkelighed i en bestemt retning.

For analytisk at fremhæve, hvordan de forskellige figurationer træder i funktion i de forskellige narrativer har jeg af formidlingsmæssige hensyn valgt at arbejde med en række opsamlende bokse, hvori de forskellige figurationer løftes frem. De opsamlende bokse består af en collage af forskellige citater fra det analyserede, som sammenfatter de centrale elementer i den pågældende figuration og/eller figurationer mhp. at vise, hvordan denne eller disse indgår i den pågældende policynarrativ. Boksene viser endvidere, hvordan de forskellige figurationer er konstrueret via ækvivalens ['='] og/eller ud fra en antagonistisk relation ['><'] til noget andet, hvorigennem et bestemt dem-os-forhold konstrueres. Og hvordan der kan forekomme misrecognitions ['<∇>'], der fejllæser og/eller reducerer betydningen af et bestemt begreb og/eller double shuffles ['<>'], hvor forskellige betydninger optræder side om side, så det er svært at afgøre, hvem og/eller hvad der befinder sig hhv. 'indenfor' og 'udenfor'.

Begrebsanalytisk kartografi

Jeg har som nævnt valgt at reservere diskursbegrebet til en overordnet **begrebsanalytisk kartografi**, der har til hensigt at trække de narrative figurationer, jeg analyserer, ud af den konkrete sammenhæng, de optræder i, og relatere dem til nogle overordnede betragtninger om universitetsuddannelsernes formål og værdi. Kartografien er inspireret af L. H. Schmidts socialanalytik (fx Schmidt 2000, Herman 2003) i den forstand, at den har til hensigt at belyse de analyserede materialer som indlæg i en 'større' definitions-kamp om universitetsuddannelsernes formål og værdi, der ikke nødvendigvis er eksplicit italesat som sådan i det empiriske grundlag.

Som jeg vil uddybe nedenfor, skal kartografien forstås som et abstrakt analytisk redskab. Den er altså ikke en afbildning af verden. Den er derimod netop en konsekvens af, at der ud fra en studying through-inspirerede optik ikke findes nogen bagvedliggende konstanter, som de forskellige narrativer om universiteternes formål og værdi, jeg analyserer, kan diskuteres og sammenlignes i forhold til. For at bøde for denne mangel har jeg derfor valgt at konstruere kartografien omkring fire begreber, som jeg – til forskel fra de begreber, jeg analyserer på i mit materiale – fra starten definerer i en fast betydning.

Tre af disse begreber er trukket fra nyere curriculumforskning (Ross 2000, Young 2003, Buchardt 2008: 49f, Karseth 2008: 90f), der bestemmer de historiske kampe om, hvad der skal læres hvordan og hvorfor, som er foregået frem til i dag mellem hhv. en pensum- indholdsorienteret, en studenter-procesorienteret og en mål-markedsorienteret diskurs. For tillige at have et samlende begreb for de mange henvisninger til, hvad der omtales som universiteternes forpligtelse på ‘demokrati’ og ‘langsigtede kulturelle og samfunds bærende mål’, har jeg dertil selv føjet en fjerde kategori, nemlig en epistemologisk-demokratisk diskurs. Den anvendes som metafor for en universalistisk-romantisk idé, som kan henføres til den humboldtianske forestilling om ‘viden’ som et gode i sig selv, der ikke behøver yderligere begrundelse, og/eller til en oplysningsfilosofisk forestilling om ‘viden’ i betydningen indsigt i ‘det gode og sande’ med henblik på demokratisk og/eller kulturelt medborgerskab.

Den **pensum-indholdsorienterede** curriculumdiskurs [content-driven] defineres af Ross (Ross 2000: 97) som en diskurs, der refererer til uddannelsernes formål og funktion som at overføre en bestemt viden til de studerende. Ifølge Ross er den endvidere baseret på en essentialistisk forståelse af viden som opdelt i forskellige akademiske discipliner, der kan udtrykkes gennem et bestemt pensum. Frem for at være centreret omkring et bestemt vidensindhold, er den **studenter-procesorienterede** diskurs [proces-driven] (ibid.: 135) centreret omkring den studerendes læringsproces, og det er således den studerendes forudsætninger og interesser, der sættes i forgrunden, når uddannelsens formål og værdi artikuleres. Heroverfor er den **mål-markedsorienterede** diskurs [objectives-driven] ifølge Ross (ibid.: 118) karakteriseret ved en instrumentel tankegang, inden for hvilken uddannelsernes formål og værdi italesættes ud fra deres relevans for arbejdsmarkedsmæssige og økonomiske hensyn. Endelig refererer min egen kategori, den **epistemologisk-demokratiske** diskurs, til en transcendent forståelse af viden, typisk forstået som en fri fordybelse, der – uafhængigt af pensum – italesættes som et gode i sig selv, der ikke behøver yderligere begrundelse. Den er derimod typisk er forbundet med en idealistisk-universalistisk forestilling om ‘viden’ som indsigt i ‘det gode og det sande’, hvorfor det i de vestlige

samfund tidligere har været underforstået, at demokratisk og kulturel udvikling vil opstå som en positiv sideeffekt.

Den studenter-procesorienterede og den mål-markedsorienterede diskurs ligner således hinanden i den forstand, at de begge refererer til et såkaldt **performanceorienteret vidensbegreb**,⁴⁰ dvs. en viden, som er knyttet til den enkeltes aktive handlen og ikke har nogen bagvedliggende ontologisk status. Hvorimod den pensum-indholdsorienterede og den epistemologisk-demokratiske diskurs tendentielt ligner hinanden ved at referere til et såkaldt **transcendent vidensbegreb**, dvs. en viden, der forstås som overhistorisk eller overindividuel ‘indsigt’ eller ‘erkendelse’ i en bagvedliggende ‘sandhed’, der foreligger uafhængigt af den enkelte.

For at udstille spillet mellem de fire ‘diskurser’ anvender jeg som opsamling på hvert analysekapitel en gennemgående kartografisk fremstilling. En fremstilling, der i de enkelte analyser indholdsudfyldes forskelligt, men som i sin rene form ser ud som følger:

PENSUM-INDHOLDSDISKURS	EPITEM.-DEMOKRATISK DISKURS
<ul style="list-style-type: none"> Essentialistisk vidensforståelse, hvor viden/verden optræder som afgrænsede discipliner, og hvor uddannelsens formål defineres som at overføre et – typisk foruddefineret pensum – til de studerende. 	<ul style="list-style-type: none"> Transcendent vidensforståelse, hvor viden og uddannelse defineres som indsigt i det gode. Typisk knyttet til diskurser om viden for videns egen skyld og/eller viden med henblik på overordnede kulturelle og sociale formål.
<ul style="list-style-type: none"> Ikke-essentialistisk/konstruktivistisk vidensforståelse, der er centreret om den studerendes læringsproces, og typisk sætter den studerendes interesser og forudsætninger i forgrunden frem for pensum. 	<ul style="list-style-type: none"> Instrumentel vidensforståelse, der artikulerer uddannelsernes værdi som en målorienteret [objectives-driven] forberedelse til arbejdsmarkedet og argumenterer for en markedsstyring af uddannelsesudbuddet.
STUDENTER-PROCESDISKURS	MÅL-MARKEDSDISKURS

Jf. det studying through-inspirerede perspektiv er pointen med kartografien ikke at tegne et stiliseret og reduktivt billede af de kampe, som udspiller sig om universitetsuddannelsernes formål og værdi som

⁴⁰ Betegnelsen ‘performanceorienteret’ kan ses i lyset af, men skal ikke forveksles med, betegnelsen ‘performativ’, forstået som den vidensforståelse, som bl.a. Lyotard og Butler har defineret som en vidensforståelse, hvor diskursen selv producerer de effekter, den benævner (fx Lyotard 1979, Butler 1997).

determineret af fire prækonstruerede diskurser, ligesom der ikke er tale om en firefeltstabel, hvor kategorierne gensidigt udelukker hinanden. Pointen med kartografien er derimod at konstruere en analysestrategisk flerdimensionalitet, der i stedet for på forhånd at privilegere en bestemt diskurs som styrende forpligter analysen på et bredere fortolkningsrum.

Den kartografiske fremstilling hævder derfor heller ikke, at de fire diskurser optræder som 'rene' empiriske forekomster i mit materiale. Pointen er netop, at der her er tale om konstruktioner, der på linje med de øvrige analysebegreber, jeg anvender i afhandlingen, har til hensigt at skabe en analytisk distance og sætte os i stand til at se materialet på en ny måde. For det først for at kunne drage sammenligninger på tværs af de analyserede materialer og udstille, hvordan de forskellige figurationer kan migrere hen over kortets flader i tilknytning til forskellige – og måske indbyrdes modstridende – værdier fra én narrativ til en anden. For det andet for at udstille, hvordan en bestemt figuration kan være knyttet til indbyrdes modstridende værdier inden for den enkelte narrativ.

Det betyder imidlertid ikke, at jeg anser kartografien for at være fri af den kompleksitetsreducerende slagside, som jeg i det foregående har problematiseret ved visse governmentalityteoretiske studier.⁴¹ Men det har været en central pointe for mig at øge kompleksiteten ved at tilføje en flerdimensionalitet, som gør det muligt at vise, hvordan de analyserede narrativer kan spænde over både to, tre og fire flader samtidig. Jeg opfatter derfor også demarkationslinjerne mellem de fire flader som flydende. Forholdet mellem fladerne skal hermed ikke forstås som et gensidigt udelukkende modsætningsforhold. De skal derimod opfattes som et analytisk kontinuum, hvis grænser ontologisk set er ikke-eksisterende, men kan danne en række interessante spændingsfelter, når begreber krydser og overlapper hinanden og/eller skifter midlertidigt opholdssted fra én flade til en anden.

Det er med andre ord en central pointe i mit arbejde, at analyserne ikke forholder sig entydigt til kortets flader. Kartografien skal frem for alt ses som et forsøg på at hæve kompleksitetsniveauet, så det bliver muligt at tale om flere parallelle 'diskurser', antagonistiske figurationer [$><$] såvel som flertydelige double shuffles [$<>$] og kompleksitetsreducerende misrecognitions [$<\nabla>$] som noget, der kan optræde både inden for og/eller imellem de forskellige policynarrativer om universiteternes formål og værdi, som jeg analyserer i relation til kompetencebegrebets tilsynekomst i uddannelsesudviklingen.

⁴¹ Kartografien kan tendentielt klandres for at lide under samme monomani i den forstand, at felterne i sig selv er reduktive analytiske konstruktioner, der trækker afhandlingens analyser i en bestemt retning.

Kartografien fungerer som tilbagevendende referenceramme for afhandlingens analyser. Dels som afrunding på de enkelte analysedele, dels som et overordnet sammenligningsgrundlag for at relatere de enkelte analyser til hinanden.

Åbninger og lukninger

Med udgangspunkt i Laclau & Mouffes begreb om flydende betegnere har jeg i dette kapitel præsenteret de overordnede greb og begrebet, jeg anvender i afhandlingen. Greb og begreber, som jeg qua det studying through-inspirerede perspektiv bruger til at sætte fokus på, hvordan bestemte sprogelementer migrerer og – måske – skifter betydning fra én sammenhæng til en anden uden automatisk at privilegerer det politiske niveau som autoritativt.

Som en præcisering af Laclau & Mouffes diskursbegreb har jeg valgt at se på de analyserede materialer som policynarrativer, der er kendetegnet ved, at de former sig som et argument, hvis enkeltelementer hver især er til forhandling. En tilgang, som jeg i mine analyser bruger til at trække diskursbegrebet ned på jorden og skærpe det studying through-inspirerede blik for policyprocessen som en kompleks forhandlingssituation, der potentielt 'forstyrres' eller forskydes af enhver sproglig 'begivenhed'.

Figuration anvender jeg i den forbindelse som et samlende udtryk for narrativens grundkomponenter. Figuration dækker over en bredere vifte af Laclau & Mouffes analysebegreber, som har det tilfælles, at de dels er konstitueret ud fra antagonistiske forskelle [$><$] og ligheder [$=$], dels indtager en central placering i narrativens argumentation. Min pointe med figurationsbegrebet er hermed på konkret vis at belyse, hvordan der i kraft af de narrative grundelementer etableres forskellige åbninger og lukninger, der legitimerer visse betydninger som nødvendige og sande, mens andre fordømmes og lukkes ude. Som et supplement til figurationsbegrebet anvender jeg misrecognitions og double shuffles [$<>$] som begreber, der på hver deres måde sætter fokus på mulige dobbelttydigheder i de figurationer, jeg beskæftiger mig med. Misrecognitions og double shuffles bliver hermed et redskab til at rette opmærksomheden mod den potentielle forskydning, som policyprocessen kan antage i gennem forskellige sproglige 'begivenheder' hos forskellige aktører.

Tilsvarende gælder for kartografien, som på den ene side har til hensigt at forpligte analysen på en analytisk flerdimensionalitet i forhold til fire væsensforskellige curriculumteoretiske diskurser. På den anden side - i kraft af den markerede distance til det empiriske materiale - at kunne belyse de enkelte analyser i relation til en mere overordnet og abstrakt diskussion om universitetsuddannelsernes formål og værdi.

Ambitionen hermed har først og fremmest været at etablere nogle greb, der gør det muligt at kigge hinsides det analytiske råderum, man stilles i udsigt, hvis man på en mere traditionel vis privilegerer det skrevne policydokument og/eller en bestemt politisk 'diskurs' eller 'rationalitet'. Jeg afviser som nævnt ikke muligheden for sådanne sammenbindinger i det empiriske materiale. Men ambitionen har i første omgang været en anden. Nemlig at trænge ind i de specifikke narrativer, der produceres forskellige steder i 'feltet'. Dvs. først og fremmest at se på, hvad disse hver for sig italesætter som vigtigt for en universitetsuddannelse - og hvad der i samme ombæring lukkes ude - i relation til det kompetencerelaterede reformarbejde, hvilket skal være temaet i afhandlingens følgende tre analytiske dele.

DEL II. BOLOGNA OG DE DANSKE KOMPETENCEREFORMER 1998-2005

‘Uni a la Bolognese’ – indledning

‘I år holder processen 10-års-jubilæum, og i den anledning er årets Bologna-topmøde mest af alt en skulderklappende fest for de mange eurokrater og nationale delegerede, som har arbejdet reformerne igennem. Den 11. marts mødes de i Budapest, hvorfra de samme eftermiddag i ‘nostalgi-tog’ med spisevogn og middag ruller videre mod Wien, hvor de lige kan nå at trække i aftentøjet, før der er gallabal og vals på slottet Hofburg. Og udenfor står studentergrupperne og fryser, mens de demonstrerer mod markedsgørelse og kvantificering af kvalitet i uddannelserne, så alt er som det plejer’ (Universitetsavisen, Københavns Universitet, Marts 2010).

Billedet af de skulderklappende eurokrater *indenfor på slottet* over for en gruppe frysende studerende *udenfor i kulden* er ifølge denne reportage fra Bologna-samarbejdets tiårsjubilæum i foråret 2010 udtryk for, at ‘alt er som det plejer’ med hensyn til ‘Bologna-processen’.

Med dette billede fremstiller Universitetsavisen ‘Bologna-processen’ som en stabil hegemonisk relation, der fra start til slut har været defineret ved fælles teknokratiske mål om standardisering og markedsgørelse, mens enhver kritik positioneres udenfor i kulden sammen med de frysende studerende. Et billede, som gennem de senere år tillige har været udtalt flere andre steder i den danske debat om ‘Bologna-processen’. Det gælder fx Danmarks Pædagogiske Universitetstidsskrift Asteriks, hvor idéhistoriker Jens Erik Kristensen er citeret for, at ‘Bologna-processen [...] er udtryk for en voldsom ensretning’, fordi ‘de nationale uddannelsessystemer er nødt til at implementere de mange strukturændringer for at kunne blive en del af markedet’ (Asteriks 2010: 7). Og det gælder dagbladet Information, hvor tidligere RUC-rector Henrik Toft Jensen er citeret for, at ‘mange lande har brugt Bologna-processen som en dårlig undskyldning for at effektivisere uddannelserne og gøre dem mere ens’ (Information 29. juni 2009: 12).

Læser man de tidlige internationale deklARATIONER og kommunikeer fra perioden 1998-2003 er det imidlertid svært at genfinde den entydige historie om markedsgørelse og kvantificering, der tales frem i den aktuelle debat. I de tidlige internationale deklARATIONER og kommunikeer italesættes målet med ‘Bologna-processen’ derimod dels som at sikre en stabil demokratisk udvikling i ‘Europa’ efter jerntæppetets fald. Dels som at sikre universiteternes ‘autonomi’ mod den markedsgørelse, som underskriftelandene frygtede ville følge med det økonomisk monetære samarbejde i EU, som i kraft af euroen netop på daværende var blevet stærkt intensiveret.

Med henblik på at udfolde den særlige forståelse af universitetsuddannelsernes formål og værdi, som konstrueres i tilknytning til kompetencebegrebets opdukken i de danske reformtekster fra 2003, foretager jeg i denne del af afhandlingen en alternativ læsning af de danske og internationale policydokumenter fra perioden 1998-2005. En læsning, hvor jeg i forlængelse af mine indledende diskussion af den governmentalityteoretiske Bologna-forskning, vil pege på, hvordan 'Bologna-processen' ikke entydigt kan henføres til en bestemt 'diskurs' eller 'rationalitet', der har stået stabilt og uimodsagt fra start til slut. Herunder, hvordan den ækvivalensrelation mellem 'Bologna-processen', 'kvantificering' og 'markedsførelse', som de citerede ovenfor giver udtryk for, set i dét lys kan ses som en særlig dansk konstruktion.

Det indledende kapitel 4 fokuserer på de tidlige Bologna-deklarationer og kommunikeer fra 1998-2001, som ligger forud for den danske kvalifikationsnøgle og universitetslov fra 2003, hvor kompetencebegrebet blev introduceret som omdrejningspunkt for uddannelsesudviklingen. I forhold til ovenstående viser mine analyser bl.a., hvordan de tidlige internationale Bologna-dokumenter er domineret af en **demokratisk narrativ**, der italesætter 'Bologna-processen' som en modvægt til det økonomisk-monetære samarbejde i EU. I kapitel 5 belyser jeg dernæst den danske kvalifikationsnøgle fra 2003, der med henvisning til 'Bologna-processen' har fungeret som officiel referenceramme for universiteternes håndtering af de nye krav om kompetencebaserede studieordninger, som blev indført med universitetsloven 2003. Sammenligningen med de tidlige internationale Bologna-dokumenter viser imidlertid, hvordan den danske kvalifikationsnøgle bruger kompetencebegrebet i konstruktionen af en **eksklusiv arbejdsmarkedsorienteret narrativ**, som eksplicit ekskluderer de demokratiske mål, der var udgangspunktet for de tidlige internationale Bologna-dokumenter. Som perspektivering af denne forskel belyser jeg i kapitel 5 forholdet mellem den danske kvalifikationsnøgle fra 2003 og den efterfølgende udvikling i de internationale Bologna-dokumenter. Fokus er her på, hvordan den fælleseuropæiske kvalifikationsramme, som i 2005 blev vedtaget i regi af 'Bologna-processen', er bygget op om en **inklusiv narrativ**. Dvs. en narrativ, som til forskel fra den eksklusive danske fortolkning inkluderer både 'forberedelse til arbejdsmarkedet', 'forberedelse til livet som aktiv borger i et demokratisk samfund', 'personlig udvikling' såvel som 'udvikling og vedligeholdelse af et bredt og avanceret vidensgrundlag' (fx BFUG 2005: 23) og italesætter disse som sideordnede mål for en universitetsuddannelse.

Analyserne i denne del af afhandlingen er som nævnt (del I, kap. 2) båret af en abstrakt policyanalytisk

tilgang. Hermed mener jeg, at jeg udelukkende bevæger mig på et tekstuel overfladeniveau. Jeg forholder mig altså ikke (som fx Henckel/Wright 2008) til mulige definitionskampe, som er foregået forud for de dokumenter, jeg analyserer, og henviser ikke til evt. bagvedliggende motiver, der ikke fremgår af teksten. Min interesse er derimod rettet mod, hvordan der også indenfor dette på overfladen glatte univers af officielt færdigforhandlede policydokumenter, har udspillet sig en række voldsomme definatoriske kampe om universitetsuddannelsernes formål og værdi.

For at sætte disse kampe i perspektiv vil jeg afslutningsvis kort diskutere mine analyser i relation til en governmentalityinspireret læsning (Novoa/Lawn 2003, Lawn 2003) af de internationale Bologna-dokumenters betoning af de demokratiske værdier som element i en styringsteknologi, der handler om at vinde befolkningens tillid til et grundlæggende 'neoliberalt' projekt.

KAPITEL 4. DE TIDLIGE DEKLARATIONER OG KOMMUNIKÆER 1998-2001

Den demokratiske narrativ – indledning

Dette kapitel undersøger de forskellige artikuleringer af universitetsuddannelsernes formål og værdi, som fremsættes i de tidlige internationale deklARATIONER i henholdsvis Sorbonne-deklARATIONEN fra 1998, Bologna-aftalen fra 1999 og Prag-kommunikæet fra 2001.

Et væsentligt perspektiv er her, at jeg i min læsning tager højde for 'Bologna-processens' som et ikke-EU-ledet intergovernmentalt samarbejde mellem et voksende antal europæiske lande, hvoraf flere ikke er medlemmer af EU. Udgangspunktet for min læsning er derfor, at 'Bologna-processen' ikke per automatik har været underlagt den EU-initierede Lissabon-strategi fra 2000, hvor den målmarkedsorienterede målsætning om, at det videregående uddannelsesområde skal bidrage til at gøre Europa til 'verdens mest konkurrencedygtige vidensøkonomi' (EC 2000) blev formuleret.⁴²

Kapitlets analyser viser på den baggrund, hvordan det som udgangspunkt er vanskeligt at sætte 'Bologna-processen' i forbindelse med en entydig 'grand narrative' eller 'rationalitet'. Herunder, hvordan den 'markedsgørelse', som i dag typisk knyttes til 'Bologna-processen', ikke kan betragtes som en gennemgående hegemonisk 'diskurs'. Analyserne viser derimod, hvordan de tidlige Bologna-dokumenter domineres af en **demokratisk narrativ**. En narrativ, hvor formålet med 'Bologna-processen' i første omgang forbindes med et ideal om at skabe et nyt 'Videnseuropa' som en 'nødvendig' modvægt til 'Euroens Europa'. Dvs. netop som en modvægt til det monetære samarbejde i Europa og den markedstænkning, som mange i dag associerer med 'Bologna-processen'. Analyserne viser imidlertid også, hvordan den demokratiske narrativ gradvist antager en mere inklusiv form, der artikulerer demokratisk udvikling såvel som arbejdsmarkedsudvikling og vækst som ønskværdige mål.

⁴² Det konkrete udviklingsarbejde omkring 'Bologna-processen' er frem til i dag foregået via to årlige ministermøder, hvor målene for de kommende år forhandles og defineres. Forhandlingerne bygger på kommitterede arbejdsgrupperapporter samt høringer og netværksaktivitet hos en række øvrige interessenter (fx EC, EUA, EURASHE og ESIB) samt i stigende omfang såkaldte 'stock-takings', der benchmarker, hvor langt de enkelte lande er nået med implementeringen af de fælles mål. Hvert ministermøde er blevet fulgt op af et såkaldt kommuniké, der indeholder konklusionerne fra mødet. Dokumenterne har navn efter de byer, hvor møderne blev afholdt, og tæller foruden de to initierende deklARATIONER, Sorbonne-deklARATIONEN (1998) og Bologna-deklARATIONEN (1999) på nuværende tidspunkt Prag-kommunikæet (2001), Berlin-kommunikæet (2003), Bergen-kommunikæet (2005), London-kommunikæet (2007) og endelig Leuven-kommunikæet (2009), hvor det blev vedtaget at forlænge samarbejdet med endnu en tiårs periode frem til 2020.

Sorbonne-deklarationen 1998

‘The European process has very recently moved some extremely important steps ahead. Relevant as they are, they should not make one forget that Europe is not only that of the Euro, of the banks and the economy: it must be a Europe of knowledge as well. We must strengthen and build upon the intellectual, cultural, social, and technical dimensions of our continent. These have to a large extent been shaped by its universities, which continue to play a pivotal role for their development’ (The Sorbonne Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System, EC 1998: 1).

Sorbonne-deklarationen (EC 1998) blev underskrevet i maj 1998 af undervisningsministrene fra de fire store EU-lande Frankrig, Tyskland, Italien og Storbritannien. Deklarationen regnes – til trods for at kun fire europæiske lande stod bag – normalt som det første i rækken af officielle Bologna-dokumenter. Det er nemlig her, visionen om at skabe et såkaldt ‘åbent europæisk rum for de videregående uddannelser’ [an open European area for higher learning] for første gang blev italesat. Et rum baseret på en sammenlignelig gradsstruktur, et fælles pointsystem og en fælles kvalifikationsramme, som senere kom til at udgøre de centrale omdrejningspunkter for Bologna-samarbejdet.

Sorbonne-deklarationen er i nærværende sammenhæng interessant, fordi den tydeliggør, hvordan disse tiltag i begyndelsen var knyttet til nogle helt andre dagsordener og visioner omkring universiteternes formål og værdi end dem, der senere – og måske i udpræget grad med kompetencebegrebet i de danske reformer – er blevet knyttet hertil.

Fælles for de internationale Bologna-dokumenter er som nævnt (kap. 3), at de bygger på en stærk, figuration af ‘Europa’, som benyttes til at konstruere og naturliggøre en fælles identitet og interesse blandt indbyggerne i ‘Europa’. ‘Europa’ er derfor en yderst magtfuld figuration, der, som jeg vil udfolde i det følgende, bruges til at naturliggøre og legitimere forskellige formål og værdier alt efter, hvilken betydning ‘Europa’ knyttes sammen med.

Citatet fra Sorbonne-deklarationen oven for viser i den henseende, hvordan visionen om et ‘åbent europæisk rum for de videregående uddannelser’ (op.cit.) i første omgang italesættes i tilknytning til skabelsen af et såkaldt ‘intellektuelt’, ‘socialt’ og ‘kulturelt’ funderet ‘Videnseuropa’ som modvægt til ‘Euroens Europa’ – altså netop som en modvægt til den markedsdagsorden, som ‘Bologna-processen’ senere er blevet forbundet med. Figurationen ‘Videnseuropa’ (der bygger på en ækvivalenskæde mellem

elementerne 'Europa' = 'universitet' = 'viden' = 'intellektuelle' = 'kulturelle' = 'sociale' = 'tekniske dimensioner' = 'kontinent') konstrueres med andre ord som et positivt modbillede til figurationen 'Euroens Europa' ('Europa' = 'den europæiske proces' = 'banker' = 'økonomi'). Det etableres således en antagonistisk relation, hvor 'Euroens Europa' står som betegnelse for et teknokratisk konstrueret 'Europa'. Heroverfor betegner 'Videnseuropa' en fremtidsvision, der via elementet 'kontinent' knytter an til en forestilling om et fælles og mere oprindeligt, mere rigt og mangefacetteret 'Europa'.

Som sådan adskiller Sorbonne-deklarationen sig hermed fra de senere deklamationer og kommunikerer ved, at den er bygget op om en narrativ, der 1) eksplicit fordømmer det teknokratiske 'Euroens Europa' som en mangelfuld udvikling i forhold til 2) en problemkonstruktion, der handler om nødvendigheden af 'livslang læring', og overfor hvilken 3) deklamationens vision om et nyt 'Videnseuropa' baseret på skabelsen af et fælles rum for de videregående uddannelser projiceres som fremtidens løsning.⁴³

'We are heading for a period of major change in education and working conditions, to a diversification of courses of professional careers with education and training throughout life becoming a clear obligation. We owe our students, and our society at large, a higher education system in which they are given the best opportunities to seek and find their own area of excellence' (EC 1998: 1).

Citatet her viser, hvordan Sorbonne-deklamationen tilfører den ovenstående narrativ momentum ved at henvise til 'nødvendigheden' af det øgede samarbejde mellem universiteterne som svar på en figuration af nutiden, der problematiserer 'massive forandringer i uddannelses- og arbejdsmarkedsvilkår, diversificering af kursusudbud og karrieremuligheder og livslang læring [training throughout life]' (op.cit.) som et fælles vilkår for alle. Det interessante er, at det i første omgang er i relation til dette, at 'Euroens Europa' og det økonomisk-monetære samarbejde i EU ifølge Sorbonne-deklamationen hævdes at komme til kort, og behovet for et nyt 'Videnseuropa', som - ud fra individuelle såvel som overordnede samfundsmæssige hensyn - giver den enkelte de bedste muligheder for selvudfoldelse, opstår.

Figuren neden for viser sammenfattende, hvordan de centrale figurationer i Sorbonne-deklamationen indgår som elementer i en policynarrativ, der argumenterer for nødvendigheden af et nyt 'Videnseuropa' baseret på øget samarbejde og mobilitet mellem de europæiske universiteter som modvægt til 'Euroens Europa' og det økonomiske samarbejde i EU. En narrativ, som således henviser

⁴³ Som anført i kapitel 3 tager jeg her og i de følgende analyser udgangspunkt i Shore & Wrights definition af policynarrativen. Dvs. en narrativ, der 'condemn the past; define the problem of the present and project the only possible solution of the future' (Shore/Wright 2001: 18, op.cit., kap. 3).

til to forskellige figurationer af 'Europa', der artikuleres i et antagonistisk forhold til hinanden. Figuren tydeliggør hermed, hvordan 'Euroens Europa' konstrueres som et negativt konstituerende element, hvis udgrænsning og udelukkelse forsyner fremtidsutopien om et nyt 'Videnseuropa' med en positiv værdi.⁴⁴

'EUROENS EUROPA' [=]	'NUTIDENS PROBLEM'	[><] 'VIDENSEUROPA'
'Europa' = 'den europæiske proces' = 'banker' = 'økonomi' = et teknokratisk 'Europa' = årsag til 'nutidens problemer'.	'Den europæiske proces' = 'periode med stor forandring i uddannelse og arbejdsbetingelser' = 'diversificering' = 'behov for livslang læring' = 'et fælles vilkår'.	'Europa' = 'universitet' = 'viden' = 'intellektuelle' = 'kulturelle' = 'sociale' = 'tekniske dimensioner' = 'kontinent' = svar på 'nutidens problemer'.

Bologna-deklarationen 1999

'A Europe of Knowledge is now widely recognised as an irreplaceable factor for social and human growth and as an indispensable component to consolidate and enrich the European citizenship, capable of giving its citizens the necessary competences to face the challenges of the new millennium, together with an awareness of shared values and belonging to a common social and cultural space' (The Bologna Declaration of 19 June 1999, Joint Declaration of the European Ministers of Education, EU 1999: 1).

Bologna-deklarationen, som året efter i 1999 blev underskrevet af 29 europæiske ministre,⁴⁵ knytter direkte an til Sorbonne-deklarationens mål om at skabe et fælles europæisk rum for videregående uddannelse baseret på en sammenlignelig gradsstruktur, et fælles pointsystem og en fælles kvalifikationsramme.⁴⁶

Som jeg vil vise, er Bologna-deklarationen imidlertid præget af en række double shuffles, som efterlader

⁴⁴ Med et governmentalityinspireret blik, der bevidst er på udkig efter såkaldt 'neoliberale' aflejringer, kan det dog være vanskeligt at afgøre, om der er tale om en egentlig udelukkelse af de økonomiske værdier i figurationen 'Euroens Europa'. De problemer, som 'Videnseuropa' forventes at løse, defineres nemlig samtidig som et behov for 'livslang læring', der er affødt af 'den europæiske proces'.

⁴⁵ På underskrivelsestidspunktet omfattede samarbejdet 15 EU-medlemslande, tre EFTA-lande samt 11 lande, der på daværende tidspunkt kandiderede til EU-medlemskab (Bulgarien, Tjekkiet, Estland, Ungarn, Letland, Litauen, Malta, Polen, Rumænien, Slovakiet og Slovenien). Af andre interessenter deltog desuden Europa Kommissionen, Europarådet samt de europæiske studenter- og universitetssammenslutninger i forhandlingerne.

⁴⁶ Endvidere tilføjedes tre nye delmål om hhv. fjernelse af mobilitetshindringer, samarbejde om kvalitetssikring samt en styrkelse af den 'nødvendige' europæiske dimension i uddannelserne.

læseren i et univers fyldt med dobbeltbetydninger. Et univers, hvor de oprindelige epistemologisk-demokratiske visioner fortsat er centrale, men som samtidig inkluderer en række af de mål-markedsorienterede værdier, der i Sorbonne-deklarationen blev positioneret som et uønsket 'udenfor'.

Citatet oven for viser, hvordan figurationen 'Videnseuropa' fortsat udgør et knudepunkt i Bologna-deklarationens narrativ. Men den optræder nu i en lidt anden betydning, som bl.a. har at gøre med, at den ændrer status fra at blive italesat som et endnu ikke-realiseret fremtidsideal til at blive italesat en bredt anerkendt empirisk realitet. Det ses bl.a. ved, at 'Videnseuropa' til forskel fra Sorbonne-deklarationen fra året før nu omtales som egennavn med stort begyndelsesbogstav ['Europe of Knowledge' i stedet for 'Europe of knowledge']. Figurationen forsynes hermed med et nyt nærvær, der - understreget af elementerne 'bredt anerkendt', 'uomgængelig' og 'uundværlig' – fremskriver 'Videnseuropa' som en absolut nødvendighed i forhold til 'det nye årtusindes udfordringer' (op. cit).

Kulturel og social udvikling italesættes, som det ses (op.cit), fortsat som en central målsætning med 'Bologna-processen'. Man kan endda sige, at omfanget er udvidet, idet den narrative problemkonstruktion her henviser til 'nødvendig konsolidering og udvikling af et europæisk medborgerskab' samt en 'bevidsthed om fælles værdier og tilhørsforhold til et fælles socialt og kulturelt rum' som 'nødvendige kompetencer' i forhold til 'det nye årtusindes udfordringer' (op.cit.). En formulering, der i nærværende sammenhæng også er interessant, fordi den viser, hvordan kompetencebegrebet - til forskel fra den fortolkning, som 'kompetence' senere får i de danske policytekster – her introduceres i tilknytning til en vision om demokratisk medborgerskab og kulturel udvikling.

Tilsvarende epistemologisk-demokratiske idealer ses også i flere andre af Bologna-deklarationens formuleringer, hvor 'Bologna-processen' italesættes som et middel til at sikre en fredelig demokratisk udvikling i Europa. I citatet nedenfor konstrueres fx en ækvivalenskæde, hvor figurationerne 'universitet' og 'universitetssamarbejde' tilkendes værdi ud fra relationen 'fredelige demokratiske samfund' = 'universel anerkendt nødvendighed':

'The importance of education and educational co-operation in the development and strengthening of stable, peaceful and democratic societies is universally acknowledged as paramount, the more so in view of the situation in South East Europe' (EU 1998: 1).

Med formuleringer som disse forekommer Bologna-deklarationen altså ligesom Sorbonne-

deklarationen at trække på en epistemologisk-demokratisk diskurs, der forbinder 'universitet' med 'viden og indsigt' og 'viden og indsigt' med 'demokrati'. Men der er ikke længere tale om en entydig tendens:

'European higher education institutions, for their part, have accepted the challenge and taken up a main role in constructing the European area of higher education, also in the wake of the fundamental principles laid down in the Bologna Magna Charta Universitatum of 1988. This is of the highest importance, given that Universities' independence and autonomy ensure that higher education and research systems continuously adapt to changing needs, society's demands and advances in scientific knowledge. The course has been set in the right direction and with meaningful purpose' (EC 1999: 2).

Citat viser, hvordan der i Bologna-deklarationen rummer en double shuffle omkring ækvivalensrelationen 'universitet' = 'autonomi', der gør det vanskeligt at tale om den nye deklARATION som entydigt domineret af en epistemologisk-demokratisk diskurs. I den indledende sætning indholdsfikseres 'autonomi' med henvisning til det såkaldte Bologna Magna Charta Universitatum fra 1988, hvor rektorerne fra mere end 800 europæiske universiteter forpligtede sig på at arbejde for at sikre universiteternes uafhængighed af politiske og økonomiske interesser (EC 1988: 1). I den efterfølgende sætning fikseres 'autonomi' imidlertid i den stik modsatte betydning. Nemlig som en forudsætning for, at universiteterne kan tilpasse sig 'ændringer i samfundets efterspørgsel på forskningsbaseret viden'. Dvs. netop som en forudsætning for at imødekomme de politiske og økonomiske interesser, som Magna Charta Universitatum modsætter sig.

Jf. Wright & Ørbergs analyse af autonomibegrebets status i de danske universitetsreformer (Ørberg/Wright 2011, op.cit., kap. 3) er der altså også her tale om en dobbelttydighed, som til en vis grad kan sammenlignes med den danske universitetslovs brug af autonomibegrebet. En brug, hvor 'autonomi' genfikseres i en betydning, som adskiller sig fra den traditionelle ved ikke at handle om forskningsfrihed, men om universiteternes ret til – på samme måde som en privat virksomhed – at sælge viden og uddannelse på et frit konkurrerende marked.

Bologna-deklarationen rummer imidlertid også en række andre double shuffles, hvor centrale elementer fra den forudgående Sorbonne-deklarationen fikseres i en ny betydning, men uden at den oprindelige betydning lukkes ude. Som det ses af citatet neden for foregår disse typisk mellem en epistemologisk-demokratisk og en mål-markedsorienteret tilgang til universiteternes formål og værdi:

‘We must in particular look at the objective of increasing the international competitiveness of the European system of higher education. The vitality and efficiency of any civilisation can be measured by the appeal that its culture has for other countries. We need to ensure that the European higher education system acquires a world-wide degree of attraction equal to our extraordinary cultural and scientific traditions’ (EC 1999: 2).

Citatet her er centralt for forståelsen af, de forhandlinger om universitetsuddannelsernes formål og værdi, der sættes i spil i Bologna-deklarationen. Som det ses har de sociale og kulturelle værdier, der i Sorbonne-deklarationen blev italesat som en modvægt til ‘Euroens Europa’, nemlig skiftet status, så de nu bliver italesat som middel for en ny mål-markedsorienteret konkurrencedagsorden, der handler om ‘udviklingen af det europæiske uddannelsessystems internationale konkurrencedygtighed’ (op.cit). Men i lighed med det forrige eksempel identificeres det, der skal konkurreres på, imidlertid netop som de ‘ekstraordinære kulturelle og videnskabelige traditioner’ (op.cit), der i Sorbonne-deklarationen blev italesat som en epistemologisk-demokratisk modvægt til ‘Euroens Europa’ og den mål-markedsorienterede dagsorden.

Blandt flere tilsvarende double shuffles vil jeg som et sidste eksempel nævne, hvordan der i tråd med ovenstående ligeledes knyttes en ny konkurrencedagsorden til visionen om en fælles kvalifikationsramme. Mens denne i Sorbonne-deklarationen blev italesat som middel til at understøtte mobiliteten mellem de europæiske universiteter med henblik på kulturelle og demokratiske formål, tilføjer Bologna-deklarationen her en målsætning om at promovere ‘European citizens employability and the international competitiveness of the European higher education system’ (EC 1999: 3). Men der er ligesom i de to forrige eksempler også her tale om en double shuffle, som foregår, uden at den oprindelige betydning lukkes ude.

‘EUROPA’ >< ‘IKKE-EUROPA’		
‘EUROENS EUROPA’	[<>]	‘VIDENSEUROPA’
‘Den europæiske proces’ (= ‘banker’ = ‘økonomi’) = ‘nødvendigheden af, at universiteterne tilpasser sig ændringer i samfundets efterspørgsel på forskningsbaseret viden’ = ‘nødvendigheden af at øge konkurrencedygtigheden af de videregående uddannelsessystemer i Europa’ = ‘promovering af de europæiske medborgeres arbejdsmarkedspartnership’.		‘Menneskelig og social udvikling’ = ‘demokratisk medborgerskab’ = ‘livslang læring’ = ‘nødvendige kompetencer for det nye årtusindes udfordringer’ = ‘de nye demokratier i øst’ = ‘attraktiv på verdensplan svarende til vores ekstraordinære kulturelle og videnskabelige traditioner’.

Figuren ovenfor illustrerer, hvordan den betydning, der knyttes til figurationen 'Videnseuropa' via de nævnte double shuffles, udvides fra i Sorbonne-deklarationen at blive italesat som en modvægt til det såkaldte 'Euroens Europa' til i Bologna-deklarationen at blive italesat som en 'nødvendig' del af den. Den oprindelige epistemologisk-demokratiske forståelse sidestilles hermed med en mål-markedsorienteret, der handler om at sælge 'Videnseuropas' såkaldt 'ekstraordinære kulturelle og videnskabelige traditioner' (op.cit.) på et internationalt konkurrerende uddannelsesmarked. Som led heri er 'Videnseuropa' samtidig ikke længere defineret ud fra en antagonistisk relation til 'Euroens Europa', men identificeres i stedet som en positiv afgrænsning fra et omgivende 'ikke-Europa', overfor hvilket 'vores ekstraordinære kulturelle og videnskabelige traditioner' (op.cit.) artikuleres som et overlegent konkurrenceparameter.

Prag-kommunikeet 2001

'Lifelong learning is an essential element of the European Higher Education Area. In the future Europe, built upon a knowledge-based society and economy, lifelong learning strategies are necessary to face the challenges of competitiveness and the use of new technologies and to improve social cohesion, equal opportunities and the quality of life' (Towards the European Higher Education Area, Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001, EC 2001: 2).

I tillæg til de tidligere mål om at øge studentermobiliteten via en fælles gradsstruktur og en ny fælles kvalifikationsramme for alle videregående uddannelser i Europa føjer Prag-kommunikeet fra 2001 officielt tre nye målsætninger om hhv. øget inddragelse af institutioner og studerende i processen, et øget fokus på den livslange læringsdimension samt styrkelse af universiteternes internationale konkurrenceevne.⁴⁷

Citatet ovenfor viser, hvordan Prag-kommunikeets narrativ er konstrueret omkring en ny utvetydig ækvivalensrelation mellem 'Videnseuropa' og 'Euroens Europa'. Et forhold, der bl.a. er tydeligt ved, at der i det citerede optræder en helt tredje figuration af 'Europa' som et 'knowledge-based society and economy' (op.cit.). Dvs. et 'Europa', der forener de førhen adskilte hhv. epistemologisk-demokratiske og mål-markedsorienterede figurationer i et nyt billede af den fremtidige løsning, som 'Bologna-processen' skal skabe. Som det ses af citatet, sker det bl.a. via en refiguration af elementet 'livslang

⁴⁷ 33 lande deltog i ministermødet i Prag 2001, hvor Kroatien, Cypern og Tyrkiet blev accepteret som nye medlemmer, mens Liechtenstein var blevet indlemmet i den mellemliggende periode. Endvidere fik Europa-Kommissionen samt de to europæiske universitetssammenslutninger (EUA og EURASHE) og den europæiske studenterorganisation (ESIB) status som konsultative medlemmer i den officielle Bologna Follow Up Grup (BFUG).

læring', som tidligere blev artikulert i tilknytning til en vision om hhv. 'social og kulturel udvikling' og 'demokratisk medborgerskab', men som nu italesættes som en 'nødvendig strategi' med henblik på 'social sammenhængskraft, lighed og livskvalitet' såvel som 'konkurrencedygtighed'. 'Europa' og 'Videnseuropa' fremstår hermed som en figuration, som har indoptaget de økonomiske mål, der tidligere var positioneret 'udenfor' sammen med 'Euroens Europa', så begge elementer nu fremstilles som ligeligt ønskværdige effekter af 'livslang læring'.

Prag-kommunikatet er det første i rækken af Bologna-dokumenter, der er vedtaget efter Lissabonstrategien fra 2000, hvor EU's stats- og regeringschefer skrev under på en ofte citeret målsætning om at gøre 'Europa til verdens mest konkurrencedygtige videnssamfund' (EC 2000).⁴⁸ Til forskel fra de senere Bologna-dokumenter, hvor Lissabonstrategien eksplicit nævnes som en proces, man bør tage højde for i forbindelse med Bologna-samarbejdet (fx EC 2003: 1), er der ingen eksplicite referencer til den i Prag-kommunikatet. Men kommunikatet er i endnu stærkere grad end Bologna-deklarationen præget af en række dobbeltreferencer, som væver den tidligere antagonisme mellem 'Videnseuropa' og 'Euroens Europa' ind i hinanden på en måde, så det i sidste ende er uklart, hvem og/eller hvad der er 'indenfor' og 'udenfor' – og med hvilke formål:

'As the Bologna Declaration sets out, Ministers asserted that building the European Higher Education Area is a condition for enhancing the attractiveness and competitiveness of higher education institutions in Europe. They supported the idea that higher education should be considered a public good and is and will remain a public responsibility (regulations etc.)' (EC 2001: 1).

Pointeringen af universiteters status som et 'offentligt gode' og 'ansvar' optræder her i forlængelse af en sætning, hvor den nye konkurrencedagsorden italesættes som et direkte korrelat til 'Bologna-processens' overordnede mål om at skabe et såkaldt 'åbent europæisk rum for videregående uddannelse'. Bologna-deklarationen efterlod som vist en vis uklarhed om, hvorvidt den indeholdte betoning af universiteternes 'autonomi' skulle forstås i betydningen 'forskningsfrihed' eller som en mål-

⁴⁸ Det afgørende nye ved Lissabonstrategien er ikke, at der tales om økonomisk vækst som en central målsætning for samarbejdet i EU. Det nye er, at 'viden' og 'uddannelse' konstrueres som en central del af produktionsapparatet, idet universiteter og andre uddannelsesinstitutioner hermed bliver et afgørende middel til opnåelse af de politiske mål. Endvidere bliver den nævnte parole om 'livslang læring', som ligeledes er central for 'Bologna-processen', i den forbindelse reformuleret om et strukturelt regulativ, som har til hensigt kontinuert – eller netop 'livslangt' – at maksimere hver enkelt borgers bidrag til et økonomisk produktionsapparat, hvor viden italesættes som den primære vare. På uddannelsesområdet er Lissabonstrategien blevet ratificeret via programmet *Education and Training 2010* (EC 2001b), som til forskel fra Bologna-samarbejdet omfatter alle grene af uddannelsessystemet og rummer en række fælles kvalitative såvel som kvantitative mål, som alle EU-lande har skullet tilstræbe. Som et tema, jeg vender tilbage til i kapitel 6, blev der efter opfølgning herpå i 2008 vedtaget en fælles kvalifikationsramme for livslang læring, *The European Framework for Life Long Learning* (EQF), som på flere områder overlapper det fælles *Framework of Qualifications for the European Higher Education Area* (EHEA), der blev vedtaget af Bologna-landene i 2005.

markedsorienteret frihed til som en privat virksomhed at tilpasse sig 'ændringer i samfundets efterspørgsel på forskningsbaseret viden' (EC 1998: 2). På samme måde er det også her uklart, hvorvidt betoningen af universiteternes status som et offentligt gode og ansvar udelukkende er motiveret af økonomiske markedshensyn, dvs. med henblik på 'Europas' konkurrencekraft? Eller er der mon også andre hensyn i spil?

'Ministers expressed their appreciation of the contributions toward developing study programmes combining academic quality with relevance to lasting employability and called for a continued proactive role of higher education institutions. Ministers affirmed that students should participate in and influence the organisation and content of education at universities and other higher education institutions. Ministers also reaffirmed the need, recalled by students, to take account of the social dimension in the Bologna process' (EC 2001: 3).

Citatet viser, hvordan der via en ækvivalensrelation mellem elementerne 'akademisk kvalitet' = 'varig arbejdsmarkedsrelevans' = 'en fortsat proaktiv rolle for de videregående uddannelsesinstitutioner' i stil med Lissabon-strategien artikuleres en ny synergieffekt mellem den nytilkomne konkurrencedagsorden og en generel oprustning af universiteternes betydning for 'Europa'. De økonomiske, sociale og kulturelle mål fremstår nu samtidig som fuldt integreret i hinanden. Men der ses samtidig en tendentielt marginalisering den såkaldt 'sociale dimension'. Frem for som tidligere at blive artikuleret som et 'objektivt' mål for Bologna-samarbejdet, er den her reduceret til en 'subjektiv' interesse hos de studerende. En pointe, der som det ses af citatet neden for, modsvares af et nyt fokus på 'kvalitetssikring' med henblik på at styrke de europæiske uddannelsers internationale konkurrenceevne:

'Ministers agreed on the importance of enhancing the attractiveness of European higher education to students from Europe and other parts of the world. The readability and comparability of European higher education degrees world-wide should be enhanced by the development of a common framework of qualifications, as well as by coherent quality assurance and accreditation/certification mechanisms and by increased information efforts. Ministers particularly stressed that the quality of higher education and research is and should be an important determinant of Europe's international attractiveness and competitiveness' (ibid.).

Citatet viser, hvordan den sociale dimension tillige er faldet ud af kommunikæets formuleringer om en fælleseuropæisk kvalifikationsramme. Denne blev som vist (jf. op.cit) i de tidligere dokumenter italesat som et middel til at fremme studentermobiliteten og en kulturel, social og demokratisk udvikling internt i Europa, men positiveres altså nu udelukkende som et middel til såkaldt 'kvalitetssikring', 'akkreditering' og 'certificering' med henblik på at kunne konkurrere på et verdensomspændende uddannelsesmarked. Endvidere ses, hvordan de to nytilkomne elementer 'akkreditering' og

‘certificering’ eksplicit sættes i forbindelse med en hidtil uset ambition om direkte kontrol med uddannelsesudviklingen i de medvirkede lande ud fra enslydende standarder og normer.

‘EUROPA’ [><] ‘IKKE-EUROPA’

‘Europa’ (‘Videnseuropa’ + Euroens Europa) = ‘vidensbaseret samfund og økonomi’ = ‘akademisk kvalitet’ = ‘varig arbejdsmarkedsrelevans’ = ‘de videregående uddannelser skal være et offentligt gode’ = ‘betingelse for konkurrencedygtighed’ = ‘nødvendigheden af en fælles kvalifikationsramme, der kan højne de videregående uddannelser i Europas attraktionsværdi for studerende fra andre dele af verden’.

Til sammenligning med Bologna-deklarationen (1999), hvor det umiddelbart var vanskeligt at pege på en entydigt hegemonisk relation imellem en epistemologisk-demokratisk og en mål-markedsorienteret tilgang til universitetsuddannelsernes formål og værdi, synes Prag-kommunikatet (2001) med andre ord tendentielt at favorisere den mål-markedsorienterede tilgang.

Min figur ovenfor viser i den henseende, hvordan den med Prag-kommunikatet nytilkomne figuration af ‘Europa’ som ‘a knowledge based society and economy’ optræder i tilknytning til konstruktionen af en ny fremtidsutopi, hvor figurationen ‘Videnseuropa’ italesættes i en tjenerrolle for det ‘Euroens Europa’, som den til at begynde med i Sorbonne-deklarationen (1998) blev konstrueret som en positiv modsætning. Det betyder ikke, at de sociale og kulturelle værdier ekskluderes som mål for en universitetsuddannelse. Men til forskel fra Bologna-aftalen (1999), hvor de to figurationer i højere grad fremstod som sideordnede mål, ses nu en mere direkte kobling mellem dem. Altså et argument, hvor universiteterne i stigende omfang italesættes som et ‘offentligt gode og ansvar’ med henblik på ‘arbejdsmarkedsudvikling’ og ‘konkurrencedygtighed’ (op.cit). De sociale og kulturelle værdier reduceres for deres vedkommende derimod til et middel til at styrke sidstnævnte med den kommende fælleseuropæiske kvalifikationsramme som en central politisk styringsteknologi.

Åbninger og lukninger

I stedet for at se ‘Bologna-processen’ som en lineær implementering af en på forhånd fastlagt dagsorden, ‘diskurs’ eller ‘rationalitet’ har jeg i dette kapitel betonet, hvordan der i ‘Bologna-processens’ tidlige faser er foregået en række definatoriske kampe om universitetsuddannelsernes formål og værdi for fremtidens ‘Europa’.

Læst i forlængelse af hinanden fortæller Sorbonne-deklarationen, Bologna-deklarationen og Prag-kommunikatet historien om, hvordan universitetsuddannelsernes formål og værdi i de tidlige Bologna-

dokumenter har været genstand for en definitionskamp, som i løbet af en kort (fireårig) periode delvist forskyder de oprindelige mål. En definitionskamp, hvis resultat kort kan sammenfattes sådan, at den oprindelige vision som et 'fælles europæisk rum for videregående uddannelse i Europa' som en 'nødvendig' *modvægt* til euroen og det økonomiske samarbejde i EU erstattes af en vision, hvor det selvsamme rum italesættes som et 'nødvendigt' *middel* til at sikre netop den økonomiske vækst, som det i første omgang blev defineret som en positiv modsætning til.

De forskelligartede formål og værdier, som undervejs tilskrives delmålet om at skabe en fælles europæisk kvalifikationsramme, er et godt eksempel på, hvordan flere af de oprindelige mål genfortolkes i lyset af den stigende mål-markedsorientering: Som vist i Sorbonne-deklarationen (1998) blev kvalifikationsrammen oprindeligt lanceret i relation til en målsætning om at fremme studentermobiliteten med henblik på en social utopi om at støtte den kulturelle og demokratiske udvikling i 'Europa'. I Bologna-deklarationen (1999) fra året efter udvides målsætningen imidlertid til også at højne mobiliteten mellem de europæiske arbejdsmarkeder og den enkeltes karrieremuligheder. Mens kvalifikationsrammen endelig i Prag-kommunikatet (2001) italesættes som en 'kvalitetssikringsmekanisme', der har til hensigt at sikre de europæiske universiteters konkurrencedygtighed i forhold til studerende fra andre dele af verden.

Den markante udvikling til trods er det imidlertid vanskeligt at pege på en entydig hegemonisk relation i stil med den indledningsvis citerede figuration af 'Bologna-processen' som en entydig 'markedsgørelse og kvantificering', der har haft hæld til at udelukke alle konkurrerende mål og værdier (op.cit., Universitetsavisen 2010). Den gradvise åbning med de mål-markedsorienterede værdier, som især kommer til udfoldelse i Prag-kommunikatet, præsenteres derimod i en double shuffle, som på den ene side får den nye markedsdagsorden til at træde tydeligt frem. Men som på den anden side ikke overskriver eller udelukker de tidligere deklARATIONERS demokratiske og sociale mål og værdier.

Kartografi

PENSUM-INDHOLDSDISKURS	EPISTEM.-DEMOKRATISK DISKURS
<ul style="list-style-type: none"> • Ingen af de tre dokumenter henviser til 'viden' i relation til et substantielt 'indhold'. • 'Livslang læring' med henblik på sociale, demokratiske og (arbejds)markeds-mæssige mål italesættes i stedet som uddannelsernes omdrejningspunkt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Er i Sorbonne-deklarationen knyttet til figuretionen 'Videnseuropa' (= 'kulturel og social udvikling' = 'demokratisk medborgerskab'). • Undergår i Bologna-deklarationen en double shuffle, hvor 'Videnseuropa' italesættes som en 'vare', der skal sælges på et globalt konkurrerende marked.
<ul style="list-style-type: none"> • Ses i relation til parolen om 'livslang læring', der italesætter 'viden' som en performanceorienteret ressource i 'den studerende'. • Optræder i Sorbonne- og Bologna-deklarationen i tilknytning til en epistemologisk-demokratisk diskurs, men skrifter i Prag-kommunikatet til en mål-markedsorienteret. 	<ul style="list-style-type: none"> • Er i Sorbonne-deklarationen positioneret 'uden for' den positive figuratation af 'Videnseuropa' (= 'kulturel og social udvikling' = 'demokratisk medborgerskab'). • Dominerer i Bologna- og Prag-kommunikatet, hvor den studenter-procesorienterede og den epistemologisk-demokratiske diskurs italesættes som forudsætninger for økonomisk vækst.
STUDENTER-PROCESDISKURS	MÅL-MARKEDSDISKURS

Hvis man ud fra kartografien kort skal beskrive den rejse, som forhandlingerne om universitetsuddannelsernes formål og værdi er omkring i de tidlige internationale Bologna-dokumenter, kan den overordnet beskrives som en rejse, der er foregået i højre side af kartogrammet i form af en rejse fra en overvejende epistemologisk-demokratisk til en overvejende – men ikke udelukkende - mål-markedsorienteret diskurs. En rejse, som bevæger sig fra Sorbonne-deklarationens fokus på universiteternes formål og værdi som vehikler for social og demokratisk udvikling til delvis med Bologna-deklarationen, men især Prag-kommunikatet at fokusere på deres formål og værdi som vehikler for arbejdsmarkedsudvikling og international konkurrencedygtighed.⁴⁹

⁴⁹Fælles for de tre tidlige Bologna-dokumenter er imidlertid, at de henviser til et performanceorienteret vidensbegreb, hvor 'viden' i henhold til de indeholdte paroler om 'livslang læring' ikke forstås i tilknytning til et bestemt 'indhold', men som en performativ ressource, som er situeret i det enkelte individ. En forståelse, der bl.a. viser sig ved, at der gennemgående henvises til individet – og dermed tendentielt en studenter-procesorienteret diskurs – som det element, hvorigennem de epistemologisk-demokratiske såvel som de mål-markedsorienterede værdier realiseres.

En central pointe, som vi skal have med videre frem til sammenligningen med den danske kvalifikationsnøgle fra 2003 i næste kapitel, er imidlertid, at de to diskurser ikke successivt afløser hinanden. Som vist er de to diskurser derimod begge præsenteret i Prag-kommunikatet, der således fremstår som et langt mere åbent felt af fortolkningsmuligheder end den oprindelige Sorbonne-deklaration, som bygger på en positiv afgrænsning fra 'Euroens Europa' og dermed den mål-markedsorienterede diskurs.

I forhold til min indledende diskussion med de governmentalityteoretiske læsninger af 'Bologna-processen' som udtryk for en bestemt 'neoliberal' rationalitet viser kartografien hermed samtidig, hvordan det ikke umiddelbart er muligt at pege på en gennemgående 'grand narrative' eller 'diskurs', som fra start til slut har haft hegemonisk status. Kartografien viser derimod, hvordan de forskellige artikulationer af universiteternes formål og værdi genfortolkes i lyset af hinanden på en sådan måde, at ingen af de oprindelige betydninger overskrives eller lukkes ude. Det forholder det sig snarere sådan, at den gradvise åbning mod den mål-markedsorienterede diskurs på én gang forudsætter og transformerer oparbejdelsen af en epistemologisk-demokratiske – og delvist også den studenter-procesorienterede - diskurs. Den epistemologisk-demokratiske diskurs italesættes nemlig i stigende omfang som et globalt konkurrenceparameter (= 'vores ekstraordinære kulturelle og videnskabelige traditioner', op.cit.), alt imens det studenter-proces-orienterede fokus på 'livslang læring' udvides, så 'livslang læring' både handler om social og menneskelig udvikling og om livslang udvikling den enkeltes ydeevne som del af et mål-markedsorienteret produktionsapparat.

KAPITEL 5. DEN DANSKE KVALIFIKATIONSNØGLE 2003

Den eksklusivt arbejdsmarkedsorienterede narrativ – indledning

‘En kvalifikationsnøgle (på engelsk: qualifications framework) er en systematisk beskrivelse af de forskellige uddannelsesniveauer eller uddannelsestyper, hvor vægten er lagt på beskrivelse af slutkompetencer. [...] Ved at beskrive uddannelserne i slutkompetencer skifter fokus til det output-orienterede, idet bekendtgørelserne fokuserer på at definere de kompetencer og færdigheder, som de studerende opnår ved at gennemføre de enkelte uddannelser. Det skulle derved blive mere gennemskueligt for aftagerne, nemlig de studerende selv samt arbejdsgivere, hvilke kompetencer og færdigheder de studerende har opnået efter endt eksamen’ (Ministeriet for Teknologi, Videnskab og Udvikling, Styrelsen for International uddannelse, hjemmesidetekst fra 08. 01.2007: <http://www.iu.dk/nyheder/artikler/slutkompetencer-frem-for-pensum/>).

Med henvisning til ‘Bologna-processen’ indførte Danmark som et af de først lande i Europa allerede i 2003 en national kvalifikationsnøgle, som frem for at beskrive uddannelsernes formål og værdi i kraft af et bestemt vidensindhold sætter fokus på de studerendes læringsudbytte i arbejdsmarkedsrelevante kompetencetermer.

I dette kapitel sætter jeg fokus på den særlige nationalpolitiske narrativ, som konstrueres i den danske kvalifikationsnøgle. En narrativ, der – som det ses af Videnskabsministeriets beskrivelse ovenfor – adskiller sig fra de hidtidige internationale Bologna-dokumenter ved et eksklusivt output-orienteret fokus på uddannelsernes arbejdsmarkedsrelevans, hvorimod andre centrale elementer som fx ‘livslang læring’ og ‘demokratisk medborgerskab’ lukkes ude.

Kapitlets analyser er baseret på en krydslæsning af de tidlige internationale Bologna-dokumenter (1998-2001) og i den danske kvalifikationsnøgle fra 2003. Jeg viser på den baggrund bl.a., hvordan den danske kvalifikationsnøgle er konstrueret omkring en **eksklusivt arbejdsmarkedsorienteret narrativ**. Dvs., en narrativ, der – til forskel fra de tidlige internationale Bologna-dokumenter - bygger på 1) en fordømmelse af en bestemt figuration af den eksisterende ‘tradition’ på de danske universiteter som 2) årsag til nutidens problemer, men over for hvilket 3) kvalifikationsnøglens nye fokus på arbejdsmarkedsrelevante ‘kompetencer’ artikuleres som fremtidens løsning. I relation til de tidlige internationale Bologna-dokumenter viser jeg endvidere, hvordan kvalifikationsnøglens brug af kompetencebegrebet kan ses som en eksternalisering af definitionsretten over uddannelsesudviklingen. En eksternalisering, som er baseret på en stigende brug af summative og eksternt definerede

kvalitetsmål, og som dermed anticiperer den igangværende akkrediteringsproces og dennes fokus på tilpasning mellem uddannelse og (arbejds)marked.

Kvalifikationsnøglens kompetencefiguration

‘Gennemsigtighed og gennemskuelse har været et grundlæggende tema i Bologna-processen siden 1999. [...] Når uddannelsesstrukturen ikke er identisk, må ligheder og forskelligheder kunne sammenlignes. Til dette behøves et begrebsapparat, der fokuserer på kompetence og som er forståeligt mellem landene. Følgegruppen for den danske Bologna-proces besluttede derfor at bearbejde den danske gradsstruktur for de videregående uddannelser’ (VTU/UVM 2003: 3).

Kravet om ‘kompetenceprofiler, der retter sig mod forskellige job inden for såvel den private som den offentlige sektor’ (VTU 2003f), der blev fremsat i bemærkningerne til den seneste universitetslov fra 2003 stammer fra den nationale rapport *Mod en dansk kvalifikationsnøgle for videregående uddannelser* (VTU 2003). En rapport, som blev udgivet af det danske videnskabsministerium i januar 2003, blot få måneder før, universitetsloven trådte i kraft.

Den nationale kvalifikationsnøgle, som er temaet i dette kapitel, er udarbejdet af den nationale Bologna-følgegruppe,⁵⁰ som blev nedsat af det danske videnskabsministerium allerede i 2000 med henblik på en reform af de eksisterende universitetsuddannelser. Ifølge Videnskabsministeriets fremstilling har det været Bologna-følgegruppens opgave at komme med et udspil på baggrund af de mål, der på daværende tidspunkt var indlagt i ‘Bologna-processen’. Og ifølge den officielle historieskrivning var det således med henvisning til disse, at Danmark som et af de første lande i Europa i 2003 lancerede en national kvalifikationsramme, som ville kunne benchmarkes internationalt.⁵¹

⁵⁰ I Danmark er det Videnskabsministeriet (VTU), der har det overordnede ansvar for Bologna-processen i samarbejde med Undervisningsministeriet og Kulturministeriet. Arbejdet er fra 2000 og frem blevet varetaget af den såkaldte Bologna-følgegruppe, som er den officielle afsender af kvalifikationsnøglen og den tilhørende baggrundsrapport fra 2003. I takt med at arbejdet er blevet mere omfattende, er følgegruppen blevet delt i en styregruppe og en koordinationsgruppe, og det er i dag koordinationsgruppen, der forestår, følger og koordinerer den praktiske gennemførelse af Bologna-relaterede projekter og følger det internationale arbejde. Gruppen bestod per 2010 af repræsentanter fra de tre ressortministerier, de respektive rektorforsamlinger (Danske Universiteter (det tidligere Rektorkollegium), Professionshøjskolernes Rektorkollegium, Danske Erhvervsskoler og Kulturministeriets Rektorer), studenterorganisationerne, Styrelsen for International Uddannelse (tidligere CIRIUS), Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), SU-styrelsen og fagforbundene FTF, AC og DM.

⁵¹ Internationalt blev opfordringen til at udvikle nationale kvalifikationsrammer først eksplicit med Prag-kommunikatet fra 2001, og i praksis har de fleste lande imidlertid ventet med implementeringen, indtil den overordnede kvalifikationsramme, *The European Framework of Qualifications for the Higher Education Area*, som jeg tematiserer i kapitel 6, var på plads i 2005 (fx Cort 2010, Ursin et al. 2010). Den danske kvalifikationsnøgle fra 2003 blev således indført i en periode, hvor den internationale kvalifikationsramme var under fortsat udvikling og forhandling.

Som påpeget i forrige kapitel faldt offentliggørelsen af den danske kvalifikationsnøgle i en periode præget af stor aktivitet og forskelligartede visioner for en revision af det videregående uddannelsesområde.⁵² Som det ses af citatet fra kvalifikationsnøglen oven for, henviser denne imidlertid entydigt til 'Bologna-processen' som begrundelse for 'nødvendigheden' af de nye kompetencebaserede studieordninger. En 'nødvendighed', der konstrueres med henvisning til et voksende internationalt behov for 'gennemsigtighed og gennemskuelighed' og sammenligning af 'ligheder og forskelligheder'. Samtidig konstrueres imidlertid også en ækvivalensrelation mellem 'Bologna-processen' og 'et begrebsapparat, der fokuserer på kompetence' (op.cit.), som intet steds ses i internationale Bologna-dokumenter, der går forud for kvalifikationsnøglen.⁵³

I kvalifikationsnøglen gives kompetencebegrebet imidlertid moment som et begreb, der allerede er indeholdt i et allerede anerkendt internationalt koncept omkring kvalifikationsrammer eller såkaldte 'Qualifications Frameworks':

“Qualifications Framework” er i den engelsktalende verden betegnelsen for systematiske beskrivelser af et uddannelsessystems grader, hvor vægten er lagt på beskrivelse af slutkompetencer. Her er tentativt anvendt begrebet “kvalifikationsnøgle” som en dansk betegnelse for det samme’ (VTU/UVM 2003: 3).

Kvalifikationsnøglen benytter gennemgående det engelske begreb 'Qualifications Framework' (i samme stil som her med kapitæler) i stedet for det danske 'kvalifikationsnøgle' eller 'kvalifikationsramme'.

⁵² En revision, som er foregået i flere tempi og via forskellige internationale såvel som nationale delprocesser der til tider overlapper, til tider overskrider, hinanden med forskellige konkurrerende visioner og mål. Markant blandt disse står som nævnt Bologna-samarbejdet og Lissabon-strategien. Men der ses i samme periode også flere danske udspil. Fx regeringens rapporter om *Fremtidens universitetsuddannelser* (VTU 2002), og *Nye veje mellem forskning og erhverv – fra tanke til faktura* (VTU 2003), der sætter fokus på universiteternes bidrag til vækst i erhvervslivet. Endvidere havde regeringen på foranledning af OECD og EU i 2002 igangsat *Det Nationale Kompetenceregnskab* (NKR), som fokuserer på koblinger imellem arbejdsstyrkens kompetencemæssige udvikling og konkurrenceevnen med henblik på at identificere nationale muligheder og barrierer for livslang læring og udvikling af menneskelige ressourcer i arbejdslivet og i uddannelsessektoren (UVM 2003).

⁵³ Kompetencebegrebet har derimod stået centralt i tidligere danske udspil som fx regeringsudspillet *Fremtidens uddannelser* (VTU 2002) fra året før, der er den danske regerings svar på Lissabon-strategiens (2000) ambition om at gøre Europa til verdens mest konkurrencedygtige videnssamfund. Med reference til bl.a. OECD og PISA argumenteres her for, at en 'traditionel pensumorienteret forståelse af faglighed er utilstrækkelig', fordi faglighed herved 'reduceres til et spørgsmål om at kunne reproducere pensum', og at 'det seneste årtis samfundsudvikling har skabt et behov for en ny form for tilgang til og beskrivelse af faglighed og for nye redskaber til evaluering af faglighed' (VTU 2002: 12). I Sorbonne- og Bologna-deklarationen optræder kompetencebegrebet derimod i tilknytning til visionen om social og demokratisk udvikling, mens det i Prag-kommunikatet artikuleres som et af tre elementer i figurationen 'livslang læring', som består af kvalifikationer [qualifications], kompetencer [competences] og færdigheder [skills] (EC 2001: 2). Endelig bemærkes, at begrebet 'læringsudbytte' [learning outcome], der kan ses som synonym for det danske 'slutkompetencer', først kommer til i Berlin-kommunikatet [EC 2003: 3], som er vedtaget efter den danske kvalifikationsnøgle.

Hermed signaleres, at der er tale om et allerede færdigudviklet koncept, der allerede indgår som en del af Bologna-samarbejdet.⁵⁴ Som det fremgår af citatet oven for etableres der samtidig en ækvivalensrelation mellem ‘Qualifications Framework’ og ‘fokus på slutkompetencer’, hvorved kompetencebegrebet centraliseres som ‘Bologna-processens’ absolutte omdrejningspunkt.

Qua ovenstående ækvivalensrelation mellem ‘Bologna-processen’, ‘Qualifications Framework’ og ‘fokus på slutkompetencer’ konstruerer den danske kvalifikationsnøgle med andre ord en særlig national fortolkning af ‘Bologna-processen’, der – som jeg vil udfolde i det følgende – bl.a. indebærer en eksklusion af flere af de internationale mål til fordel for en eksklusivt arbejdsmarkedsorienteret narrativ, der artikulerer forberedelse til arbejdsmarkedet som den absolutte værdi ved en universitetsuddannelse.

‘Danmark har et offentligt reguleret gradssystem, hvor graderne er fastlagt i studieordninger, uddannelsesbekendtgørelser og eventuel lovgivning. Det er imidlertid karakteristisk for det regulerede danske system, at uddannelserne i det væsentlige beskrives ved adgangsforudsætninger, medgået studietid og fagligt indhold og kun i forsvindende omfang ved de kvalifikationer, der er opnået gennem uddannelsen. [...] For universiteterne betyder formuleringen af et ”Qualifications Framework” først og fremmest en hjælp til at lette arbejdet med at sætte klare mål for studieplansarbejdet i studienævnene. Med en beskrivelse af, hvilke kvalifikationer den enkelte uddannelse generelt skal føre den studerende frem til, vil der være et sikrere grundlag for en drøftelse af, hvilket indhold, hvilke discipliner og metoder, den enkelte faglige uddannelse skal rumme. Med en generel ramme om gradsstrukturen, som er mulig at beskrive, har universiteterne også på forhånd sikret sig, at uddannelserne kan sammenlignes nationalt som internationalt’ (VTU/UVM 2003: 4, 6).

Citatet her viser, hvordan kvalifikationsnøglen benytter ækvivalensrelationen mellem ‘Qualifications Frameworks’ og ‘fokus på slutkompetencer’ som led i en narrativ, der fordømmer den eksisterende ‘tradition’ på de danske universiteter som utilstrækkeligt fokuseret på de ‘kvalifikationer, der er opnået gennem uddannelsen’ (op.cit.), men i forhold til hvilken det med kvalifikationsnøglen introducerede ‘Qualifications Framework’ artikuleres som fremtidens løsning.

⁵⁴ Qualifications Frameworks har været anvendt i Storbritannien siden begyndelsen af 1980’erne, først på forsøgsbasis og siden regelmæssigt og formelt. Det omtales i forskningslitteraturen som del af grundlaget for en begyndende ‘neoliberal’ drejning i uddannelsespolitikken, hvor de fælles standarder blev brugt som såkaldte ‘performance measures’ mhp. at øge konkurrencen mellem de forskellige uddannelsesinstitutioner (fx Levin 1998, Strathern 2000). . Som begreb kom Qualifications Frameworks imidlertid først rigtig på den internationale dagsorden i begyndelsen af det nye årtusinde, hvor det siden er blevet forbundet med forskellige dagordner. Flere (fx Young 2003: 14, Cort 2010: 305, 311) peger dog samtidig på en klar forbindelse mellem de to overordnede Qualifications Frameworks, som hhv. blev vedtaget i Bologna-regi i 2005 og i EU-regi i 2008, og det oprindelige britiske koncept, som lå færdigudviklet, men for så vidt ikke var særligt udbredt, sådan som kvalifikationsnøglen ovenfor hævder, at det var på daværende tidspunkt.

Citatet viser samtidig, hvordan 'Qualifications Framework' ikke blot forstås som en neutral beskrivelse af 'kvalifikationer'. Som det ses, indholdsfikseres 'Qualifications Framework' derimod i en længere ækvivalenskæde ('klare mål for studieplansarbejdet' = 'beskrivelse af, hvilke kvalifikationer den enkelte uddannelse generelt skal føre den studerende frem til' = 'grundlag for en drøftelse af, hvilket indhold, hvilke discipliner og metoder, den enkelte faglige uddannelse skal rumme') som et middel til at styre uddannelsesudviklingen ud fra prædefinerede mål. Dvs. som argument for, at der frem for et nedefra-op perspektiv, som henviser til 'traditionen' og/eller et bestemt vidensindhold, anlægges et oppefra-ned perspektiv, hvor uddannelsesudviklingen baseres på præformulerende mål for, hvilket læringsudbytte, der ønskes hos den færdiguddannende kandidat i forhold til bestemte anvendelsesfunktioner.

Kvalifikationsnøglen introducerer hermed en narrativ, der argumenterer for en eksternalisering af definitionsretten over uddannelsesudviklingen. En narrativ, der – som jeg vil udfolde i det følgende afsnit - dels indebærer et opgør med de hidtidige indholdsbaseerede studieordninger (= 'traditionen') til fordel for en mål-markedsorienteret tankegang (= 'kompetencebeskrivelser'), der sætter fokus på de studerendes læringsudbytte i en arbejdsmarkedsrelevant kontekst. Dels indebærer, at en række andre mål i 'Bologna-processen' som fx 'demokratisk medborgerskab' og 'livslang læring' ekskluderes som relevante for uddannelsesudviklingen på de danske universiteter.

'Marked' >< 'tradition'

'Som det ser ud nu, har en del af uddannelserne problemer med at forklare de unge, der søger optagelse, hvilke kompetencer de kommer til at opnå i løbet af studiet. Man orienterer generelt i dag om, hvilke stillinger de pågældende kandidater typisk retter sig mod, og hvilke kursusforløb/fag de skal gennemgå. Dette vil en kvalifikationsbeskrivelse forbedre, idet man derved vil kunne forklare de unge, hvilke kompetencer de faktisk erhverver/skal sigte mod i deres uddannelse. Samtidig vil de, der allerede er studerende, få et bedre overblik over, hvilke kompetencer de opnår ved beslægtede danske og udenlandske uddannelser' (VTU/UVM 2003: 7).

Argumentationen for en eksternalisering af definitionsretten over uddannelsesudviklingen accentueres bl.a. via en gennemgående henvisning til en række eksterne interessenter. Centralt blandt disse er en henvisning til 'studerende' og 'aftagere' som en homogen figuration, der i kraft af en sammenfaldende interesse i at få indført studieordninger, der fokuserer på 'kompetencer' frem for 'indhold', bruges til at udstille den eksisterende 'tradition' på universiteterne som utidssvarende og inadækvat.⁵⁵

⁵⁵ Foruden universiteterne og repræsentanter for de øvrige uddannelser, som universiteterne samarbejder med, henvises endvidere bl.a. til EVA, og CVUU, der er repræsenteret i den ministerielle arbejdsgruppe bag kvalifikationsnøglen. Henvisninger, der i sig selv udtrykker en bestemt opfattelse af, hvem universitetsuddannelserne er til for.

Med den gentagne parole om 'livslang læring' konstruerede de internationale policydokumenter som vist (fx EC 1998: 1, 1999: 1) en fremtidsutopi, der satte den enkeltes muligheder for at forfølge egne evner og interesser i centrum for uddannelsessystemet. Noget tilsvarende kan til en vis grad siges i forlængelse af det ovenstående citat fra kvalifikationsnøglen. Hermed mener jeg, at det viser, hvordan der konstrueres en figuration af 'de studerende' som en interessentgruppe, som uddannelsesudviklingen skal tage højde for. Men i modsætning til fx Prag-kommunikatet fra 2001, hvor figurationen af 'de studerende' eksplicit knyttes sammen med en interesse i at styrke 'Bologna-processens' epistemologisk-demokratiske dimensioner (EC 2001: 3), identificeres 'de studerende' her med en mål-markedsorienteret interesse i at kunne sammenligne de forskellige uddannelser ud fra de 'kompetencer, de kommer til at opnå i løbet af studiet' (op.cit.). Som det ekspliciteres i citatet neden for tillægger kvalifikationsnøglen hermed 'de studerende' en instrumentel tilgang til uddannelse som en 'vare', hvis attraktionsværdi - frem for fx personlig udvikling eller muligheden for en bestemt indsigt - består i at opnå et bestemt kompetence-cv, der matcher en personlig karriereplan:

'Som deltagere i uddannelsesplanlægningen vil de studerende ligeledes kunne få et stærkt værktøj, der forhåbentlig vil være medvirkende til en klarhed over, hvilke kompetencer de enkelte uddannelsesdele vil give den enkelte studerende. [...] Førhen har der fra visse studienævnsmedlemmer været en tendens til at sigte meget snævert mod, hvilke faglige kompetencer de studerende skal have. Med kvalifikationsbeskrivelserne vil også disse medlemmer være nødsaget til at tænke bredere i uddannelsesplanlægningen, således at også andre kompetencer tænkes ind i uddannelserne. Dermed vil man kunne forvente at visse uddannelseselementer vil blive opprioriteret' (VTU/UVM 2003: 7).

Citatet her viser, hvordan konstruktionen af den instrumentelt orienterede studenterfigur udgør en central figuration i narrativens fordømmelse af den eksisterende 'tradition' som inadækvat i forhold til 'de studerendes' ønsker til uddannelsesplanlægningen. Som det ses, konstrueres en antagonistisk relation mellem figurationen af 'de studerendes' ønsker om 'klarhed over hvilke kompetencer de enkelte uddannelsesdele vil give den enkelte' (op.cit.) ><figuration af den eksisterende uddannelsestradition alias 'visse studienævnsmedlemmer', der tillægges et 'meget snævert' fokus på faglige kompetencer. I overført betydning etablerer formuleringen således i kraft af de to modsatrettede figurationer en antagonisme mellem en mål-markedsorienteret diskurs, der via 'de studerende' ækvivaleres med noget nyt og tidssvarende, og en pensum-indholdsorienteret diskurs, der (idet 'visse studienævnsmedlemmer' kobles sammen med betegnelsen 'førhen') ækvivaleres med noget forældet og utidssvarende.

I forhold til de visioner, som de internationale policydokumenter på daværende tidspunkt knyttede til udvikling af kvalifikationsrammer, viser citatet samtidig, hvordan kvalifikationsnøglen forbinder det forestående kompetencebeskrivelsesarbejde med en reorientering af uddannelserne mod eksternt definerede anvendelsesmål, idet det fx hedder sig, at det som en konsekvens af kompetencebeskrivelsesarbejdet forventes, 'at visse uddannelseselementer vil blive opprioriteret' (op.cit.).

Selvom 'de studerende' i kraft af deres centrale placering i de lokale studienævn (jf. op.cit.) konstrueres som aktive medskabere af denne reorientering, er det imidlertid især en bestemt figuration af 'aftagerne', der fungerer som indikator for indholdet og retningen af de ønskede reformer:

'For en aftager er en gradsbetegnelse et varemærke. Det signalerer, hvilket fagligt område den pågældende har kvalificeret sig i, hvor længe uddannelsen har varet, hvor strenge krav der stilles til optagelsen, og især hvilket niveau den færdiguddannede har. Ideelt set burde en bestemt grad afspejle en forholdsvis ensartet kvalitet, således at alle uddannelser med samme betegnelse har en veldefineret fælles kerne, der adskiller dem fra andre uddannelser, og således at forskellige betegnelser er udtryk for klare forskelle med hensyn til uddannelsernes indhold og niveau. Et sådant enkelt, overskueligt og logisk sammenhængende system medvirker til at reducere aftagernes omkostninger til rekruttering af medarbejdere' (VTU/UVM 2003: 9).

Citatet her viser, hvordan 'aftagerne' på samme måde som 'de studerende' identificeres med en instrumentel tilgang til uddannelse som en 'vare' - eller et 'varemærke', som det her hedder sig - der dækker over et bestemt kompetence-cv. Til forskel fra de internationale policydokumenter, som henviser til en såkaldt 'post-fordistisk' arbejdsmarkedsfiguration, som er kendetegnet ved et voksende behov for 'diversificering af kursusudbud' og 'livslang læring' (EC 1998: 1), forbinder kvalifikationsnøglen imidlertid 'aftagerne' med en traditionel 'fordistisk' interesse i uddannelserne som standardvarer af 'ensartet kvalitet' og med en 'veldefineret fast kerne'.

Betegnelsen 'post-fordistisk' dækker (jf. fx Deleuze 1987, Hansen 1997, Krejsler 2007) i den betydning, jeg her bruger den, over en arbejdsmarkedsopfattelse, der i modsætning til industrisamfundets stabile og rutineprægede jobfunktioner (metaforiseret ved de amerikanske Ford-fabrikker) henviser til et voksende behov for fleksibilitet og løbende kompetenceudvikling, hvorved der i lighed med de internationale paroler om 'livslang læring' lægges op til en uddannelsesudvikling, der sætter fokus på det individuelt tilrettelagte studieforløb, tværfaglighed og generiske kompetencer. Hvorimod uddannelser, der udelukkende sigter mod én bestemt stillingsbetegnelse i stil med det ideal, der konstrueres ovenfor, hvor de forskellige uddannelser hver især italesættes som et 'varemærke', der sigter 1:1 mod 'ensartet kvalitet' i forhold til bestemte anvendelsesfunktioner, hævdedes at være forældede.

Som vist i forrige kapitel, bygger de internationale Bologna-dokumenters vision om kvalifikationsrammer på en figuration af det videregående uddannelsessystem som et fleksibelt 'marked' på hvilket 'de studerende' figureres som 'forbrugere', der frit skal kunne vælge uddannelse og bevæge sig, hvorhen de vil inden for det europæiske område. Universitetsuddannelserne italesættes med andre ord også internationalt som en 'vare'. Men her var der som vist (op.cit., kap. 4) i første omgang tale om en 'vare', der artikuleres som en epistemologisk-demokratisk værdi, som Bologna-samarbejdet havde til hensigt at optimere ved at støtte kulturel udveksling mellem universiteterne med henblik på sociale og demokratiske mål (EC 1998, 1999).

Internationalt blev kvalifikationsrammetanken derimod først senere (EC 2001) udvidet til også at omfatte en vision om arbejdsmarkedsudvikling og 'kvalitetssikring' med henblik på et nyt marked for betalingsstuderende fra ikke-europæiske lande. Men altså uden at udelukke de oprindelige epistemologisk-demokratiske mål. Figuren neden for viser heroverfor, hvordan den danske kvalifikationsnøgle bruger figurationen af 'de studerede' og 'aftagerne' som en homogen interessentgruppe, der primært interesserer sig for uddannelsernes anvendelsesprofil til at dreje fokus bort fra de epistemologisk-demokratiske visioner og hen imod et mål-markedsorienteret fokus på uddannelsernes arbejdsmarkedsrelevans. Til forskel fra de internationale policydokumenter er visionen om, at kvalifikationsrammen skal bruges til at højne de danske uddannelsers internationale konkurrencedygtighed til gengæld bemærkelsesværdigt fraværende.

'BOLOGNA-PROCESSENS' VISION MED KVALIFIKATIONSRAMMER	KVALIFIKATIONSNØGLEN [$\langle \rangle$]	'TRADITIONEN' PÅ UNIVERSITETERNE JF. KVALIFIKATIONSSNØGLEN
'Kulturel, social og demokratisk udvikling' = 'akademisk kvalitet' = 'varig arbejdsmarkedsrelevans' = 'de videregående uddannelser skal være et offentligt gode' = 'kvalitetssikring' = 'betingelse for konkurrencedygtighed'.	'Fokus på slutkompetencer' = 'de studerendes' og 'aftagernes' (eller 'markedets') interesser = 'klar anvendelsesprofil' = 'ensartet kvalitet' = 'opprioritering af visse uddannelseselementer' = 'uddannelse som varemærke'	'Visse studienævnmedlemmer' = 'for snævert fokus på faglige kvalifikationer' = 'problemer med at forklare de unge, der søger optagelse, hvilke kompetencer de kommer til at opnå'.

Figuren viser, hvordan den danske kvalifikationsnøgle benytter en bestemt figuration af et 'marked' (= 'de studerende' = 'aftagernes' interesser) til at konstruere en fordømmelse af den eksisterende 'tradition'. Sammenligningen udstiller således en interessant forskel fra de internationale policydokumenter, der på intet tidspunkt fordømmer den eksisterende 'tradition', men derimod

italesætter 'traditionen' som et centralt konkurrenceparameter (= 'attraktiv på verdensplan svarende til vores ekstraordinære kulturelle og videnskabelige traditioner', op. cit). Tegnet ['<>'] markerer i den henseende, hvordan kvalifikationsnøglen konstruerer en double shuffle, som forskyder fokus i forhold til de internationale policydokumenter, mens ['><'] markerer, hvordan denne double shuffle legitimeres ud fra en antagonistisk relation til en bestemt figuration af den eksisterende 'tradition'. En figuration, der hævdes inadækvat i forhold til 'de studerende' og 'aftagernes' interesser såvel som kvalifikationsnøglen eksklusivt arbejdsmarkedsorienterede fortolkning af 'Bologna-processen'. Men altså uden at den positioneres som sådan i de internationale Bologna-dokumenter.

'Kompetencemål' >< 'indholdsbeskrivelser'

'Arbejdsgruppen har valgt en systematik, der indeholder tre elementer: 1. For det første en beskrivelse af den samlede *kompetenceprofil* for en given grad. Gennem kompetenceprofilen skal der skabes en overordnet forestilling om de kompetencer, en gradsindehaver besidder. 2. For det andet *kompetencemål* i form af konkrete forventningsspecifikationer. Disse tjener til at specificere, hvilke kompetencer en grads indehaver kan forventes at have på udvalgte områder. 3. For det tredje en beskrivelse af *formelle forhold* (fx adgangskrav, længde og videreuddannelse). Denne kategori er medtaget i kvalifikationsnøglen, på trods af at den ikke er kompetenceorienteret, fordi den medvirker til at positionere graderne i såvel en national som en international sammenhæng' (VTU/UVM 2003: 13).

Citatet her viser, hvordan kategorierne 'kompetenceprofil', 'kompetencemål' og 'formelle forhold' artikuleres som strukturerende grundkomponenter for de nye studieordninger. Kategorierne 'kompetenceprofil' og 'kompetencemål' har det tilfælles, at de refererer til de studerendes praktiske kunnen ved uddannelsens afslutning. Når de som her introduceres som et styringsredskab for uddannelsesudviklingen, er de imidlertid samtidig et indlæg i kampen om definitionsretten over uddannelsesudviklingen. Som det ses foreskriver teksten bl.a., at denne fremover skal foregå ud fra mål-markedsorienterede kriterier (eller såkaldte 'forventningsspecifikationer', op.cit.), hvorimod elementer, der ikke kan positiviseres i form af bestemte anvendelsesmål, formelt set ikke har interesse.

Den mål-markedsorienterede tankegang ses ligeledes i kraft af kravet om alignment mellem 'kompetenceprofil', der italesættes som 'en overordnet forestilling om de kompetencer, en gradsindehaver besidder', og 'kompetencemål', der italesættes som 'konkrete forventningsspecifikationer på udvalgte områder' (op.cit.). Disse skal ifølge kvalifikationsnøglen beskrives ud fra følgende tre på forhånd fastlagte underkategorier, der fungerer som en horisontal taksonomi for beskrivelsen af hver enkelt afsluttede uddannelsesdel (BA, KA og Ph.d.):

- Intellektuelle kompetencer, fx analyse og abstrakt tænkning, en vidensøgende indstilling, kommunikative færdigheder og evne til at strukturere egen læring. Der er tale om almene kompetencer, der ikke snævert er koblet til den enkelte uddannelse eller det enkelte fag.
- Faglige kompetencer, fx specialkompetence inden for et fagområde, indsigt i tilgrænsende fagområder, tværfaglige kompetencer. Disse kompetencer er specifikt relateret til den enkelte uddannelse eller det enkelte fag.
- Praksiskompetencer, fx praktiske færdigheder, professionel etik og ansvarlighed. Denne type kompetence er rettet eksplicit mod varetagelse af jobfunktioner. På nogle uddannelser vil denne kompetence blive trænet direkte, mens det på andre uddannelser vil være en kompetence, der kan forventes som udkomme af uddannelsen samlet set' (VTU/UVM 2003: 14).

Det er med andre ord disse tre deskriptorer, der tegner sig for den egentlige kvalifikationsramme, hvis idé som anført er at skabe 'gennemsigtighed' og 'ensartet kvalitet' (VTU/UVM 2003: 3, 9) ved at beskrive de enkelte uddannelser ud fra enslydende kriterier. De tre deskriptorer har et vertikalt progressionskrav mellem sig, som betyder, at kravene til, hvad kandidaten skal præstere inden for hver kategori, øges mellem de enkelte uddannelsesdele. Men der indoptages ingen nye kriterier undervejs, hvorfor man – igen afhængigt af perspektivet – kan tale om en formel reduktion og/eller udvidelse af de formål og værdier, der accepteres som legitime og relevante for en universitetsuddannelse til udelukkende at omfatte hhv. 'almene', 'faglige' og 'praktiske' kompetencer.

I forlængelse af den eksklusivt arbejdsmarkedsorienterede narrativ reflekterer de tre deskriptorer den overnævnte fordømmelse af 'traditionen', der ækvivaleres med en 'tendens til at sigte meget snævert mod, hvilke faglige kompetencer de studerende skal have' (op.cit., VTU/UVM 2003: 7). Det ses bl.a. i den valgte kategorisering i hhv. 'intellektuelle', 'faglige' eller 'praktiske' kompetencer i tilknytning til hver deres formål og funktion. En kategorisering, der konstruerer en 'kunstig' funktionsorienteret inddeling af uddannelserne i tre afgrænsede elementer. Elementer, der italesættes som hhv. overordnede den specifikke faglige sammenhæng (= intellektuelle kompetencer), integrerede i den (= faglige kompetencer) eller specifikt knyttet til en bestemt anvendelse på 'arbejdsmarkedet' (= praktiske kompetencer).

I forlængelse af den tidligere citerede målsætning om, at kompetencebeskrivelserne skulle føre til en 'opprioritering af visse uddannelseselementer' (ibid.), konstruerer de funktionsopdelte deskriptorer et billede af de tre kompetenceformer som isolerede enkeltelementer, som uddannelserne kan vælge at

tune op eller ned uafhængigt af hinanden med henblik på bestemte mål.⁵⁶Endvidere italesættes de tre deskriptorer alle som performanceorienterede 'kompetenceformer', der artikuleres i aktive verber. Til forskel fra den senere internationale Bologna-kvalifikationsramme - der, som jeg vil vise i næste kapitel, henviser til en substantiel 'viden og indsigt' som en primær deskriptor (EC/VTU 2005: 45) - vægter den danske kvalifikationsnøgle hermed udelukkende elementer, der kan italesættes i form af en konkret handlen hos kandidaten. Eventuelle epistemologisk-demokratiske og/eller studenterprocesorienterede elementer, der ikke er forbundet med et eksplicit anvendelsesmål, lukkes derimod potentielt ude. I første omgang derved, at der ikke længere findes et legitimt sprog til at omtale dem med.

Modsat de internationale Bologna-dokumenters store fokus på udvikling af 'demokratisk medborgerskab' som en kerneopgave for universiteterne (op.cit., kap. 4), introducerer kvalifikationsnøglen imidlertid samtidig en eksplicit eksklusion af 'demokratisk kompetence' som et relevant mål for en universitetsuddannelse:

'Det danske uddannelsessystem tilsigter også at give sine dimittender en "demokratisk kompetence". Dette er for eksempel udtrykt i MVU-loven med formuleringen "Uddannelserne skal endvidere bidrage til at udvikle de studerendes interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund". Da denne kompetence ikke er gradsspecifik, er den ikke medtaget eksplicit i analyseskemaet' (VTU/UVM 2003: 14).

Argumentet om, at 'demokratisk kompetence' også indgår i andre dele af uddannelsessystemet og derfor ikke er gradsspecifik, kan i princippet siges om de fleste af de kompetencer, der indgår i de tre kompetencemålskategorier (se fx Leth Andersen 2008). Som jeg ser det, kan den overstående formulering derfor læses som en mere principiel markering af, hvad der anses for relevant for en universitetsuddannelse. En markering, hvor 'demokrati' - og dermed hele det epistemologisk-demokratiske fokus, som spiller en afgørende rolle i de internationale Bologna-dokumenter - altså ekskommunikeres.

⁵⁶ Teksten uddyber dog, at de forskellige kategorier ikke skal opfattes isoleret fra hinanden. 'Intellektuelle' og 'faglige kompetencer' artikuleres derimod som 'en uomgængelig del af grundlaget for at kunne varetage jobfunktioner på baggrund af uddannelsen' (VTU/UVM 2003: 14), idet det arbejdsmarkedsrelevante anvendelsesperspektiv således samtidig italesættes som det væsentlige.

‘Akkreditering’ >< ‘evaluering’

‘Det foreliggende arbejde med QF har yderligere det formål at kvalificere en uddannelsesplanlægning på en sådan måde, at danske uddannelser vil kunne sammenlignes også med udenlandske, at en evaluering kan omfatte nye aspekter, og at akkreditering kan lade sig gennemføre for de uddannelser, der ønsker dette’ (VTU/UVM 2003: 4).

Citatet her viser, hvordan kvalifikationsnøglen allerede i 2003 blev artikulert i tilknytning til muligheden for at etablere en ny ekstern akkrediteringspraksis. En praksis, som per 2007 blev en national realitet (fx VTU 2007), og som flere af de uddannelser, jeg har besøgt i forbindelse med mit empiriske arbejde på universiteterne, har forholdt sig til. I det følgende vil jeg derfor kort pege på, hvordan kvalifikationsnøglen anticiperer igangværende akkrediteringsproces. Herunder, hvordan det kompetenceorienterede fokus på anvendelse og arbejdsmarkedsrelevans, som introduceres med kvalifikationsnøglen, via akkrediteringsprocessen sidenhen centraliseres som det primære udtryk for ‘kvaliteten’ af en universitetsuddannelse.

En akkreditering adskiller sig fra en evaluering ved, at uddannelsen vurderes i forhold til eksterne og foruddefinerede kriterier for kvalitet, som leder frem mod en myndighedstilkendegivelse af, hvorvidt den evaluerede uddannelse lever op til disse kriterier. I tråd med de standardiserede deskriptorer, som blev indført med kvalifikationsnøglen, involverer akkrediteringsprincippet således en eksternalisering af retten til at definere, hvilke værdikriterier der skal ligge til grund for en vurdering af uddannelsens kvalitet. Forskellen mellem en kvalifikationsramme og en akkreditering er overordnet set blot, at en kvalifikationsramme er fremadrettet og formativ, mens en akkreditering er bagudrettet og summativ i forhold til de på forhånd fastsatte kvalitetsmål. Men de to principper kan tilsammen ses som et finmasket værktøj til styring og monitorering af uddannelsesudviklingen (fx Power 1997, Strathern 2001, Ozga 2011).

Som det ses nedenfor, etableres ‘den internationale udvikling’ og ‘krav om gennemsigtighed’ også i denne sammenhæng i forhold til en antagonistisk figuration af ‘traditionen’ på de danske universiteter, hvis egne evalueringskriterier fordømmes som utidssvarende i forhold til ‘den stigende internationalisering af videregående uddannelse’:

‘Evaluering af videregående uddannelser i Danmark har hidtil hvilet på den forudsætning, at en uddannelse skal vurderes på de mål, den selv har opstillet. Denne forudsætning er kommet under pres på grund af den stigende internationalisering af videregående uddannelse, der medfører krav om gennemsigtighed i forhold til såvel evalueringskriterier

som evalueringsmetoder. Et qualification framework vil kunne udgøre et sæt overordnede ekspliciterede evalueringskriterier' (VTU/UVM 2003: 4-5).

Citatet viser, hvordan akkreditering i lighed med kvalifikationsnøglen kompetencefokus legitimeres med henvisning til den internationale udvikling. Men de konkrete evalueringskriterier, der fremsættes i den danske kvalifikationsnøgle såvel som i den senere akkrediteringsproces, er imidlertid markant forskellige fra de internationale. En forskel, som - i forlængelse af kvalifikationsnøglen fokus på 'kompetence' som en performanceorienteret beskrivelse af uddannelsens anvendelsesperspektiver - bl.a. ses ved, at den senere danske akkrediteringsbekendtgørelse fra 2007 som den eneste i Europa har uddannelsernes arbejdsmarkedsrelevans som det primære akkrediteringskriterium. Her gælder bl.a., at uddannelserne skal dokumentere, at uddannelsesudviklingen foregår i dialog med aftagerne og 'at dimittender finder relevant beskæftigelse, dokumenteret ved beskæftigelses- og ledighedsgrader og evt. lønforhold' (VTU 2007e).

Kvalifikationsnøglen og akkrediteringsprocessen hænger altså sammen således, at de kompetenceprofiler og kompetencemål, som uddannelserne (formativt) opstiller på baggrund af kvalifikationsnøglen per 2007, har skullet godkendes af et eksternt akkrediteringspanel, som (summativt) bl.a. holder øje med, hvorvidt kompetencebeskrivelserne har et evident modsvar på arbejdsmarkedet. Kvaliteter som fx social og demokratisk udvikling, der står centralt i de tidlige internationale Bologna-dokumenter fremhæves derimod ikke noget sted i akkrediteringsbekendtgørelsen.

KVALIFIKATIONSNØGLEN OG AKKREDITERINGSPROCESSEN ([<∇>]'BOLOGNA-PROCESSEN')	[><] 'TRADITIONEN' OG DEN EKSISTERENDE EVALUERING (JF. KVALIFIKATIONSNØGLEN)
Auditering via eksternt definerede mål = slutkompetencer som kvalitetsparameter = uddannelse som vare = monitorering via efterspørgsel.	Evaluering på baggrund af interne mål = kvalitetsparametre med fokus på indhold = uddannelse som reproduktion = monitorering via udbud.

Figuren her viser, hvordan kvalifikationsnøglen og akkrediteringsprocessen kan ses som en forholdsvis reduktiv fortolkning – eller såkaldt 'misrecognition' [<∇>] – af 'Bologna-processens' mere bredspektrede værdier og mål. Som det ses peger både kvalifikationsnøglen og akkrediteringsprocessen på en grundlæggende transformation i grundlaget for universiteternes uddannelsesudvikling, som overordnet set viser sig ved, at uddannelserne ikke længere værdisættes ud fra egne (faglige) værdier og

mål, men med henvisning til en række eksternt definerede mål. Akkrediteringsprocessen kan i den henseende ses som en ny type mikro-management, som - bl.a. i kraft af kravet om, at de med kvalifikationsnøglen introducerede kompetenceprofiler modsvares af dokumenterede beskæftigelsestall - placerer retten til at definere universitetsuddannelsernes værdi på 'markedets' og 'aftagernes' side.

Åbninger og lukninger

Jeg har i dette kapitel tematiseret, hvordan den danske kvalifikationsnøgle fra 2003 – og senere også akkrediteringsbekendtgørelsen fra 2007 – konstruerer en særlig dansk figuration af 'Bologna-processen'. En figuration, der benyttes til at legitimere en eksklusiv arbejdsmarkedsorienteret narrativ, der eksplicit ekskommunikerer de demokratiske mål, som blev artikulert som en central værdi i de tidlige internationale Bologna-dokumenter.

Til forskel fra den mere bredt formulerede dagsorden, som vi så i de tidlige internationale Bologna-dokumenter (kap. 4) identificeres 'Bologna-processen' i den danske fortolkning udelukkende med ambitionen om en internationalt kompatibel kvalifikationsramme (eller 'Qualifications Framework'). En ramme, der i den fortolkning, den får i den danske kvalifikationsnøgle, foreskriver, at uddannelsernes formål og værdi italesættes i form af 'kompetencer', og som med kravet om såkaldte 'kompetencemål' for de enkelte uddannelsesdele lægger op til en historisk ny målorientering af uddannelsesudviklingen mod prædefinerede anvendelsesmål.

Med 'kompetencer' forstås her beskrivelser, som i performanceorienterede termer henviser til, hvordan de studerendes 'læringsudbytte' kan anvendes i eksterne sammenhænge, hvorimod ikke-performanceorienterede elementer formelt set ikke tilkendes værdi. Der introduceres hermed en ny summativ sprogbrug om værdien af en universitetsuddannelse, som til forskel fra tidligere nu kan gøres til genstand for auditering og kontrolevaluering ud fra prædefinerede anvendelsesmål, hvorved grundlaget for den senere akkrediteringsproces samtidig konstrueres.

Kartografi

PENSUM-INDHOLDSDISKURS	EPITEM.-DEMOKRATISK DISKURS
<ul style="list-style-type: none"> • Fokus på ‘slutkompetence’ legitimeres eksplicit gennem udelukkelse af den pensum-indholds-orienterede diskurs. • ‘Viden og indsigt’ er fraværende som substantielt begreb og erstattet af et performanceorienteret anvendelsesfokus. 	<ul style="list-style-type: none"> • ‘Slutkompetence’ identificeres ud fra en given anvendelse på arbejdsmarkedet. • ‘Demokratisk kompetence’ ekskommunikeres eksplicit som et irrelevant mål for en universitetsuddannelse.
<ul style="list-style-type: none"> • Er underordnet fokus på ‘slutkompetence’, som sætter ‘produktet’ over læringsprocessen. • ‘Den studerende’ artikuleres som en instrumentelt orienteret figur, der ser uddannelse som middel til en bestemt placering på ‘arbejdsmarkedet’. 	<ul style="list-style-type: none"> • Har tendentielt hegemonisk status, idet de tre øvrige diskurser hhv. ekskluderes og/eller underordnes den eksklusivt arbejdsmarkedsorienterede narrativ. • Adskiller sig markant fra de internationale dokumenter gennem eksplicit udelukkelse af de epistemologisk-demokratiske mål.
STUDENTER-PROCESDISKURS	MÅL-MARKEDSDISKURS

Til sammenligning med kartografien over de tidlige internationale Bologna-dokumenter 1998-2001 i forrige kapitel viser den ovenstående kartografi over den danske kvalifikationsnøgle en række interessante forskelle.

Overordnet ses bl.a., hvordan de internationale definitionskampe synes at udspille sig på kryds og tværs og frem og tilbage mellem stort set hele kortets flade,⁵⁷ hvorimod kampen i den danske kvalifikationsnøgle forekommer at udspille sig inden for et mere begrænset område og med et mere klart artikuleret ‘indenfor’ og ‘udenfor’. Hermed mener jeg, at den danske kvalifikationsnøgles identifikation af ‘Bologna-processen’ med det performanceorienterede fokus på ‘kompetencer’ først og fremmest forekommer at give anledning til eksklusion af samtlige elementer, der ikke kan sættes i forbindelse med og/eller underordnes den mål-markedsorienterede diskurs.

⁵⁷ Dette dog med undtagelse af den pensum-indholdsorienterede diskurs, som ikke på samme måde som i den danske kvalifikationsnøgle artikuleres som noget, man bevidst ønsker at distancere sig fra.

Kapitlets analyser viser i den forbindelse en tendens til, at de to øvre felter identificeres med en eksisterende 'tradition' for uddannelsesplanlægning på universiteterne. En 'tradition', som kvalifikationsnøglen fordømmer som utidssvarende i forhold til 'de studerendes' og 'aftagernes' interesser såvel som den internationale udvikling i 'Bologna-processen'.

Dette er som vist en afgørende forskel fra de tidlige internationale Bologna-dokumenter, der på intet tidspunkt fordømmer 'traditionen', men som her bruges til at 'nødvendiggøre' kvalifikationsnøglens fokus på 'kompetencer' – og dermed en række nye mål-markedsorienterede værdier – som en fremtidens eneste rigtige løsning. Som en overordnet tendens illustrer kartografien hermed, hvordan kvalifikationsnøglen kan ses som et relationelt spil om forskellige opfattelser af universitetsuddannelsernes formål og værdi, hvor den mål-markedsorienterede diskurs fremkaldes som et positivitet gennem af en eksplicit udelukkelse af de øvrige.

KAPITEL 6. THE EUROPEAN FRAMEWORK OF QUALIFICATIONS 2005

Den inklusive narrativ – indledning

‘Ministers reaffirm the importance of the social dimension of the Bologna Process. The need to increase competitiveness must be balanced with the objective of improving the social characteristics of the European Higher Education Area [...] Ministers reaffirm their position that higher education is a public good and a public responsibility. They emphasise that in international academic cooperation and exchanges, academic values should prevail. [...] Ministers take into due consideration the conclusions of the European Councils in Lisbon (2000) and Barcelona (2002) aimed at making Europe “the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion” and calling for further act (EC 2003: 1).

Berlin-kommuniket, som blev vedtaget et halvt år efter den danske kvalifikationsnøgle i september 2003, er til forskel fra sidstnævnte domineret af en inklusiv retorik, der henviser til flere konkurrerende italesættelser af universitetsuddannelsernes formål og værdi.

Citatet ovenfor viser, hvordan Prag-kommunikets refiguration af ‘Europa’ som ‘a knowledge-based society and economy’ (EC 2001: 2) erstattes af en delvis tilbagevenden til Sorbonne-deklarationens figuration af et kulturelt og socialt orienteret ‘Videnseuropa’ som en nødvendig afbalancering af et økonomisk orienteret ‘Euroens Europa’. Endvidere indskærpes det nu, at samarbejdet skal være domineret af akademiske værdier, hvorved Prag-kommunikets (EC 2001: 2) double shuffle, hvor det var uklart, hvorvidt ‘offentligt gode’ skulle forstås som et politisk instrument til at skabe økonomisk vækst, samtidig tilbagevises. Men som det ligeledes ses, er Lissabon-strategiens vision om at gøre ‘Europa’ til ‘the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion’ (op.cit.) samtidig blevet indskrevet som et direkte mål i deklamationen.

Citatet eksemplificerer på den måde, hvordan de senere Bologna-dokumenter fra og med Berlin-kommuniket fra 2003 er bygget op omkring det, jeg her har valgt at betegne som en **inklusiv narrativ**, dvs. en narrativ, som indoptager og eksplicit sidestiller flere konkurrerende artikuleringer af universitetsuddannelsernes formål og værdi.

Til forskel fra de tidlige internationale Bologna-dokumenter 1998-2001, der (jf. kap. 4) var præget af en række double shuffles mellem en epistemologisk-demokratisk og en mål-markedsorienteret tilgang, sker

der med andre ord det, at de forskellige værdier nu eksplicit italesættes som selvstændige og ligeværdige mål for Bologna-samarbejdet. Som jeg vil udfolde i dette kapitel, hvor vi skal se nærmere på forholdet mellem den danske kvalifikationsnøgle fra 2003 og *the European Framework of Qualification for the Higher Education Area* fra 2005 (BFUGFQ/VTU 2005, herefter EHEA-rammen), er der således samtidig tale om en narrativ, der er markant forskellig fra den danske, hvor universitetsuddannelsernes formål og værdi udelukkende artikuleres som et spørgsmål om at forberede de studerende til 'arbejdsmarkedet'.

Bergen-kommunikatet og EHEA-rammen 2005

'We underline the central role of higher education institutions, their staff, and students as partners in the Bologna Process. Their role in the implementation of the Process becomes all the more important now that the necessary legislative reforms are largely in place, and we encourage them to continue and intensify their efforts to establish the EHEA. We welcome the clear commitment of higher education institutions across Europe to the Process, and we recognise that time is needed to optimise the impact of structural change on curricula and thus to ensure the introduction of the innovative teaching and learning processes that Europe needs' (EC 2005: 1).

Bergen-kommunikatet fra 2005, hvori den fælleseuropæiske EHEA-kvalifikationsramme blev endelig vedtaget, adskiller sig fra de tidligere internationale Bologna-dokumenter ved, at der som udgangspunkt konstrueres en lukning for de principielle kampe vedrørende universitetsuddannelsernes formål og værdi, som vi så opridset i de tidligere internationale dokumenter. Som det fremgår af citatet ovenfor italesættes 'Bologna-processens' indhold nu som færdigforhandlede politiske målsætninger, hvis videre udvikling artikuleres som et 'værdineutralt' spørgsmål om dens praktiske implementering under aktiv medvirken af de omfattende institutioner, ansatte og studerende.

EHEA-rammen (EC 2005b) og baggrundsrapporten *A Framework of Qualifications for the European Higher Education Area* (BFUGFQ/VTU 2005)⁵⁸, som vi skal se nærmere på i det følgende, er som

⁵⁸ EHEA-rammen og den medfølgende baggrundsrapport, der svarer til den danske ministerierapport *Mod en dansk kvalifikationsnøgle for videregående uddannelser [...]* (VTU 2003), som jeg analyserede i forrige kapitel, er udgivet som et samarbejde med den internationale Bologna-følgegruppe for kvalifikationsrammer (herefter BFUGFQ) og det danske videnskabsministerium. En konstellation, der hænger sammen med, at den danske embedsmand Mogens Berg blev udnævnt som formand for gruppen, der i øvrigt bestod af repræsentanter fra Frankrig, Ungarn, Letland, Irland og Holland. De indeholdte anbefalinger legitimeres indledningsvist ved, at udviklingsarbejdet er sket under inddragelse af de lande, der allerede havde erfaring med udvikling af nationale kvalifikationsrammer (Danmark, Irland og Storbritannien) samt en række forskellige interessenter såsom the European University Association (EUA), the European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), the National Union of Students in Europe (ESIB), the European Network of Information Centres (ENIC) and the National Academic Recognition Information Centres (NARIC) og the European Consortium for Accreditation (ECA). (BFUGFQ/VTU 2005: 15-17).

udgangspunkt kendetegnet ved en tilsvarende neutraliserende tone, der henviser til de indeholdte mål som færdigforhandlede konsensusværdier:

‘As the Bologna Declaration has been implemented, there has been debate among various stakeholders at national and European levels, particularly within the Council of Europe, and a common understanding of the multiple purposes of higher education is emerging. Broadly speaking, one may identify four main purposes of higher education:

- preparation for the labour market;
 - preparation for life as active citizens in a democratic society;
 - personal development;
 - the development and maintenance of a broad, advanced knowledge base’
- (BFUG/VTU 2005: 23).

Som en interessant forskel i forhold til de tidlige internationale Bologna-dokumenter ses her, hvordan der indledningsvis proklameres fire sideordnede mål for en universitetsuddannelse, som skal imødekommes med den nye fælleseuropæiske kvalifikationsramme.

Til sammenligning med de definatoriske kampe mellem den epistemologisk-demokratiske og en mål-markedsorienterede tilgang, som ses i de tidlige internationale -dokumenter, kan den eksplicite henvisning ovenfor til ‘forberedelse til arbejdsmarkedet’, ‘forberedelse til livet som aktiv medborger i et demokratisk samfund’, ‘personlig udvikling’ såvel ‘udvikling og vedligeholdelse af en bred og avanceret vidensbase’ som fire sideordnede mål for en universitetsuddannelse ses om en betydelig udvidelse af værdikæden. De fire nævnte mål forekommer nemlig hver for sig hhv. at trække på en mål-markedsorienteret, epistemologisk-demokratisk, studenterproces- og pensum-indholdsorienteret diskurs, idet der hermed for første gang italesættes en utvetydig accept af, at universitetsuddannelse kan have mangfoldige mål.

Hermed ikke være sagt, at EHEA-rammen er mere ‘objektiv’ og ‘værdineutral’ end de foregående dokumenter. Men der er tale om et andet greb, som indebærer endnu en genfortolkning af de tidligere deklamationer og kommunikeer. Fx er den sociale dimension fx nu kun indirekte reflekteret via henvisningen til universiteternes demokratiske formål, mens der omvendt er kommet et nyt og hidtil uset fokus på ‘personlig udvikling’ som et selvstændigt mål. Det ses desuden, hvordan ‘viden’ for første gang artikuleres som mål i sin egen ret, mens den tidligere blev italesat som et middel til forskellige hhv. epistemologisk-demokratiske eller mål-markedsorienterede formål. Og endelig ses samtidig, hvordan ‘forberedelse til arbejdsmarkedet’ reartikuleres i en mere central betydning end tidligere:

'Preparation for the labour market is the dimension that has over the past generation been most dominant in public discourse on education. Employers have complained that the current education systems of many European countries provide students with insufficient preparation for the labour market, and this concern was one of the driving forces behind the Bologna Process' (BFUG/VTU 2005: 24).

Citatet viser, hvordan EHEA-rammen her introducerer en (i den internationale Bologna-sammenhæng) hidtil uset fordømmelse af den eksisterende 'tradition' på universiteterne. En 'tradition', der i lighed med den danske kvalifikationsnøgle klandres for utilstrækkelig forberedelse af de studerende til arbejdsmarkedet, men som her tilføres momentum gennem en eksplicit figuration af 'den offentlige diskurs om uddannelse' som domineret af spørgsmålet om 'forberedelse til arbejdsmarkedet' (op.cit.) Endvidere bemærkes, hvordan målet om 'forberedelse til arbejdsmarkedet' essentialiseres bagud i tid som en 'central drivkraft bag Bologna-processen' (op.cit.). Givet det forhold, at 'arbejdsmarkedet' (jf. kap. 4) som vist kun nævnes perifert i tidlige internationale Bologna-dokumenter, sker der således en omkonstruktion af historien, som på linje med henvisningen til 'den offentlige diskurs om uddannelse' tjener til at give elementet 'forberedelse til arbejdsmarkedet' momentum.

'Den offentlige diskurs om uddannelse' benyttes altså i lighed med den danske kvalifikationsnøgles instrumentelt orienterede figuration af 'de studerende' og 'aftagerne' interesser (VTU/UVM 2003: 7-9) til at fordømme den eksisterende 'tradition' på universiteterne som utidssvarende i forhold til det omgivende samfunds fokus på arbejdsmarkedsrelevans. Men der er til forskel fra den danske kvalifikationsnøgle ikke tale om en entydigt fordømmende figuration af 'traditionen'.⁵⁹ Som det fremgår af citatet nedenfor, figureres 'traditionen' derimod positivt i tilknytning til de tre øvrige mål om hhv. 'demokratisk medborgerskab', 'personlig udvikling' og 'udvikling og vedligeholdelse af en bred og avanceret vidensbase'. Altså en række mål, der ikke er indeholdt i den danske kvalifikationsnøgle:

⁵⁹ Ifølge rapporterne fra BFUG's to forberedelsesseminarer, der blev afholdt i København i 2003 og 2005, og hvor grundlaget for EHEA-rammen blev udviklet og diskuteret, har Danmark markeret sig betydeligt i de ovenstående diskussioner og ved gentagne lejligheder forsøgt at trække EHEA-rammen mere i retning af den danske kvalifikationsnøgles fokus på arbejdsmarkedsrelevans. Den daværende kontorchef i VTU er bl.a. citeret for følgende udtalelse: 'Bugge Bertramsen rightly said, a study program should no longer just be a collection of academic disciplines but rather a coherent program leading to an agreed purpose for the program and the qualification it confers. The planning process should start with defining the purpose of the program before it enters into the details of disciplines. To use the words of the Danish Director General, if graduates do not know what they can do when they leave higher education, they will have problems presenting themselves to employers. He also underlined the importance of the other purposes of higher education' (BFUGFQ/VTU 2005: 162).

‘Education at all levels [thus] plays a key role in developing democratic culture. In addition to transferable (transversal) skills, the active participation of citizens requires a broad education in a variety of fields as well as the nurture of democratic attitudes and values and the ability to think critically. This aspect of higher education was referred to in the Bologna Declaration and brought much more explicitly into the Process through the Prague and Berlin Communiqués’ (BFUG/VTU 2005: 24).

Til forskel fra kvalifikationsnøglen, hvor ‘demokratisk kompetence’ eksplicit udelukkes som et særligt mål for en universitetsuddannelse (VTU 2003: 14, op.cit., kap. 5), viser citatet her, hvordan der konstrueres en ækvivalensrelation mellem ‘uddannelse’ og EHEA-rammens andet hovedmål for en universitetsuddannelse, nemlig ‘forberedelse til livet som medborger i et demokratisk samfund’. Til sammenligning med den danske kvalifikationsnøgles fokus på ‘kompetencer’, der kan omsættes til en bestemt anvendelse, ses for det første, hvordan sådanne ‘transferable (transversal) skills’ her italesættes som utilstrækkelige i forhold til at forberede de studerende på demokratisk deltagelse. For det andet, hvordan der til forskel fra de danske argumenter om, at universitetsuddannelserne skal indrettes med et mere direkte sigte på ‘arbejdsmarkedet’, argumenteres for nødvendigheden af at bevare en vis bredde i uddannelsessystemet. Og endelig for det tredje, hvordan ‘demokratisk bevidsthed’ og ‘kritisk sans’ italesættes som en eksplicit opgave for universiteterne, mens disse i kvalifikationsnøglen blev artikuleret som en opgave for den danske folkeskole.

Modsat det demokratiske mål, som således italesættes med fornyet styrke i forhold til de tidlige, artikuleres EHEA-rammens tredje mål om ‘personlig udvikling’ som det eneste som et eksplicit korrektiv til den hidtidige udvikling i ‘Bologna-processen’:

‘This aspect of higher education has not been explicitly addressed so far in the policy texts of the Bologna Process. While personal development may have been a more explicit goal of education and higher education in earlier generations, it is still an underlying assumption of education in Europe. The assumption may appear to have been challenged through the development of mass education, but it should nevertheless be made explicit that whilst preparation for the labour market is an important purpose of education, the aim of personal development has far from disappeared’ (BFUG/VTU 2005: 24).

Som det ses af citatet, identificeres ‘personlig udvikling’ som en oprindeligt grundliggende værdi på de europæiske universiteter. En værdi, som ifølge citatet er blevet uretmæssigt nedtonet pga. universiteternes udvikling til masseuddannelser og et medfølgende fokus på ‘arbejdsmarkedet’, over for hvilket ‘personlig udvikling’ således fikses som noget eksklusivt fra dengang, universiteterne var forbeholdt en mindre elite. Til sammenligning med den danske kvalifikationsnøgle figureres

‘traditionen’ således ikke i dette tilfælde som et element, man ønsker at nedtone. Man kan derimod sige, at den opgraderes i en bestemt betydning og bruges som positivt argument for et element, som man ønsker at inkludere, promovere - og give betydning - på linje med det nye fokus på arbejdsmarkedsrelevans.

EHEA-rammens fjerde og sidste mål, ‘udvikling og vedligeholdelse af en bred og avanceret vidensbase’ rummer imidlertid en double shuffle, der sætter spørgsmålstegn ved det bredspektrede vidensfundament, som italesættes som en forudsætning for ‘demokratisk medborgerskab’ og ‘personlig udvikling’ som et selvstændigt epistemologisk mål, der ikke behøver yderligere berettigelse:

‘For society as a whole, it is important to have access to advanced knowledge in a broad range of disciplines. At the most advanced levels of knowledge, this relates to research and research training. It is, however, not limited to research, as advanced knowledge and the transmission of such knowledge play important roles in a wide range of areas and at levels below that of research. Thus, whilst knowledge of advanced skills and methods of, for example welding, as well as the ability to develop them further, may not be characterised as ‘research’, these skills and their transmission are likely to be of considerable importance to a modern, technologically advanced society’ (BFUGFQ/VTU 2005: 25).

Analogt med den tidligere citerede artikulation af en bredspektret og flerdisciplinær viden som en nødvendig betingelse for demokratisk medborgerskab sætter formuleringen her fokus på den samfundsmæssige vigtighed af at have adgang til en bred vidensbase fra universiteterne. I modsætning til den klassiske epistemologiske forståelse af viden som ‘indsigt’, ‘erkendelse’ og/eller ‘kritisk sans’, som vi så i tilknytning til målet om demokratisk medborgerskab, artikuleres ‘viden’ her ud fra en instrumentelt-performanceorienteret forståelse, der i stil med den danske kvalifikationsnøgle sætter fokus på, hvordan viden anvendes og omsættes andre steder i samfundet. Konkret ses bl.a. et sammenfald mellem det ovenstående begreb om udviklingen af en ‘vidensbase’ [knowledge base] og Lissabon-strategiens begreb om ‘a knowledge-based economy’. Samtidig etableres også en instrumentelt orienteret ækvivalensrelation mellem forskning [research], egenskaber [skills], metoder [methods] og transmissionen [transmission] heraf med henblik på videreudvikling i ‘et moderne, teknologisk avanceret samfund’. Men det er i kraft af den ligeledes stærke betoning af ‘demokratisk medborgerskab’ og ‘personlig udvikling’ alt i alt uklart, hvorvidt ‘samfund’ skal forstås snævert som i den danske betydning, hvor ‘samfundet’ eksklusivt defineres som ‘arbejdsmarkedet’? Eller om det skal forstås i en bredere betydning i stil med de tidlige internationale policydokumenters figuration af et ‘Videnseuropa’, som tillige bygger på en række sociale, demokratiske og kulturelle værdier.

The Dublin descriptors >< den danske kompetencefiguration

‘Learning outcomes statements are typically characterised by the use of active verbs expressing knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation, etc. With ‘outcomes-based approaches’, they have implications for qualifications, curriculum design, teaching, learning and assessment, as well as quality assurance. They are thus likely to form an important part of 21st century approaches to higher education (and, indeed, to education and training generally) and the reconsideration of such vital questions as to what, whom, how, where and when we teach and assess. The very nature and role of education is being questioned, now more than ever before, and learning outcomes are important tools in clarifying the results of learning for the student, citizen, employer and educator’ (BFUGFQ/VTU 2005: 37-38).

EHEA-rammen er ligesom den danske kvalifikationsnøgle baseret på beskrivelser af de studerendes ‘læringsudbytte’ [learning outcomes] og er som udgangspunkt karakteriseret ved et tilsvarende performanceorienteret fokus på, hvad det lærte kan anvendes til.⁶⁰ Til forskel fra den danske kvalifikationsnøgle, som eksklusivt henviser til en bestemt figuration af ‘Bologna-processen’, ‘aftagerne’ og ‘de studerende’ som begrundelse for sin egen indførelse, henviser EHEA-rammen imidlertid til en problemkonstruktion, der som udgangspunkt ikke privilegerer en bestemt navngiven interessentgruppe, som den i særlig grad skal tilgodese. Som det ses af formuleringen ovenfor, anvendes derimod en objektiviserende tone, som uden at anføre et bestemt subjekt fortæller os, at der aktuelt sættes spørgsmålstegn ved uddannelsessystemets ‘natur og rolle’, over for hvilket det foreslåede fokus på læringsudbytte hævdes at kunne sikre universitetsuddannelsernes fortsatte legitimitet. I stedet anvendes her en bredere henvisning til ‘den studerende, borgeren, arbejdsgiveren og underviseren’ (op.cit.).

Til forskel fra den danske kvalifikationsnøgle, der blev italesat som et opgør med en ifølge kvalifikationsnøglen utidssvarende ‘tradition’ til fordel for ‘de studerendes’ og ‘aftagernes’ interesser, konstruerer EHEA-rammen altså sin indførelse som ‘fremtidens løsning’ på en legitimitetsproblematik, der tillige er i universiteternes og de enkelte underviseres interesse at løse. En konstruktion, der også viser sig ved, at indeholdte deskriptorer i modsætning til den danske kvalifikationsnøgle ikke italesættes om et opgør med ‘traditionens’ fokus på faglig ‘viden og indsigt’:

‘The Dublin descriptors have been developed as a set and are intended to be read with reference to each other. They are primarily intended for use in the alignment of

⁶⁰Et andet sted i teksten betones fx, at det, der adskiller det nye fokus på læringsudbytte [learning outcome] fra tidligere former, er, at måden, hvorpå den pågældende kvalifikation er opnået, er mindre væsentlig end kvalifikationen selv (BFUGFQ/VTU 2005: 39), idet fokus således ligesom i den danske kvalifikationsnøgle kommer til at ligge på slutresultatet frem for på proces og indhold.

qualifications and hence national frameworks. National frameworks may themselves have additional elements or outcomes, and may have more detailed and specific functions. –The Dublin descriptors were built on the following elements:

- knowledge and understanding;
- applying knowledge and understanding;
- making judgements;
- communications skills;
- learning skills' (EC/VTU 2005: 65).

Ulig den danske kvalifikationsnøgle, som alene fokuserer på anvendelsesdimensionen af det lærte, konstruerer de fem deskriptorer (som er baseret på de såkaldte Dublin descriptors)⁶¹ en vidensfiguration, der – på linje med den tidligere betoning af nødvendigheden af en 'bred og avanceret vidensbase' som en nødvendighed for udviklingen 'i et moderne, teknologisk avanceret samfund' såvel som 'demokratisk medborgerskab' – sætter 'viden og indsigt' i forgrunden for de formelle krav, som EHEA-rammen udstikker til beskrivelsen af de studerendes læringsudbytte.

Til forskel fra den danske kvalifikationsnøgle, hvor de tre deskriptorer ('intellektuelle kompetencer', 'faglige kompetencer' og 'praktiske kompetencer', VTU/UVM 2003: 14, op.cit. kap. 5) udelukkende italesættes som performanceorienterede kategorier, der kun har værdi i kraft af, at de kan omsættes, henviser EHEA-rammen til en indsigt eller et indhold, som går forud for de performanceorienterede elementer, og som disse elementer tænkes at bygge på.⁶² Man kan således sige, at 'viden og indsigt' her fortsat italesættes som den primære værdi ved en universitetsuddannelse. I forlængelse her af er det tillige signifikant, at EHEA-rammens fem deskriptorer, som det ses, hævdes at indgå i et kontinuum, hvor de enkelte elementer gensidigt betinger hinanden, hvorimod de danske deskriptorer italesættes som selvstændige fokusområder, som uddannelserne kan op- eller nedprioritere uafhængigt af hinanden med henblik på en bestemt kompetenceprofil.

⁶¹ Dublin-deskriptorerne er udviklet af en uformel arbejdsgruppe, the Joint Quality Initiative, der blev nedsat i forlængelse af Prag-kommunikatet 2001, bestående af uddannelsesspecialister for det videregående uddannelsesområde fra en række europæiske lande.

⁶² Kompetencebegrebet indgår ikke som en del af Dublin-deskriptorerne, men betones flere andre steder i baggrundsrapporten som et centralt element i beskrivelserne af de studerendes læringsudbytte, idet kompetencebegrebet ligesom i kvalifikationsnøglen jævnføres med muligheden for at ekspliciterer dimittendernes arbejdsmarkeds kvalifikationer: 'Within some discourses competences may have a more precise meaning, for example, in some assessment contexts they are associated with the performance of work-related tasks' (BFUGFQ/VTU: 41).

Åbninger og lukninger

Perioden mellem 2000 og 2010 betegnes ofte som 'Bologna-processens dekade' (EC/EACEA 2009: 3,7). Ved nærlæsning af de forskellige deklamationer og kommunikationer er det imidlertid langt fra indlysende, hvilken udviklingshistorie denne betegnelse dækker over, ligesom det ikke er muligt at identificere en entydig og gennemgående 'diskurs' eller 'grand narrative' om uddannelsernes formål og værdi.

Med fokus på, hvordan et stadig mere mangfoldigt univers af forskellige figurationer af universitetsuddannelsernes formål og værdi artikuleres, cirkulerer og genfortolkes i lyset af hinanden, har jeg i denne del af afhandlingen tegnet et billede af 'Bologna-processen' som en flydende betegnelse, der fra starten har oscilleret – og kun midlertidigt stået stille – mellem en række forskellige meningskonstruktioner. Herunder, hvordan har den fortolkning, som den har fået i den danske kvalifikationsnøgle såvel som i de senere internationale dokumenter, ikke har været givet fra starten.

Analyserne viser i den henseende, hvordan spørgsmålet om 'arbejdsmarkedsrelevans' er kommet til at spille en større rolle, og hvordan flere og flere konkrete formuleringer falder sammen med Lissabonstrategiens betoning af de videregående uddannelser som middel til økonomisk vækst. Men der er som vist langt fra tale om en entydig eller lineær bevægelse, hvor én politisk 'diskurs' eller 'rationalitet' hegemonisk afløser eller overtager en anden.

Mens den danske kvalifikationsnøgle er konstrueret omkring en eksklusiv arbejdsmarkedsorienteret narrativ, der søger at udelukke en bestemt figuration af 'traditionen' som utidssvarende og inadækvat i forhold til 'de studerende' og 'aftagerne', konstruerer EHEA-rammen en inklusiv narrativ, som inkluderer flere parallelle mål som legitime og relevante for en universitetsuddannelse. I sammenligning med det billede, der i dag ofte tegnes af 'Bologna-processen' som en entydig bevægelse mod 'markedsgørelse og kvantificering af uddannelseskvaliteten' (op.cit., Universitetsavisen 2010), er det således ikke på baggrund af EHEA-rammen muligt at tegne et klart billede af et 'indenfor på slottet' og et 'udenfor i kulden', i forhold til hvad der accepteres som god uddannelse.

Som understreget af bl.a. Pia Cort (Cort 2010: 313) er en kvalifikationsramme imidlertid aldrig et værdineutralt redskab – og både den danske og den internationale ramme rummer et klart sigte om at promovere visse værdier og mål for fremtidens universitetsuddannelser. Men de værdier og mål, der

italesættes som legitime, relevante og ønskværdige i hhv. kvalifikationsnøglen og EHEA-rammen er som det ses af oversigtsfiguren neden for langt fra identiske.

EHEA-RAMMEN 2005	[<V>] KVALIFIKATIONSNØGLEN 2003
<p>Mål: 'Preparation for the labour market; preparation for life as active citizens in a democratic society; personal development and the development and maintenance of a broad, advanced knowledge base ... [for] the student, citizen, employer and educator' (BFUG/VTU 2005: 23, 28).</p> <p>Deskriptorer: 'Knowledge and understanding; applying knowledge and understanding; making judgements; communications skills [and] learning skills' (EC/VTU 2005: 65).</p>	<p>Mål: Gennemsigtighed omkring uddannelserne som 'varemærke' af 'ensartet kvalitet' samt 'opprioritering af visse uddannelseselementer' mhp. på 'hvad uddannelserne kan anvendes til' for studerende og aftagere (VTU/UVM 2003: 3,7,9).</p> <p>Deskriptorer: 'Intellektuelle kompetencer, faglige kompetencer [og] praktiske kompetencer' (VTU/UVM 2003: 14).</p>

Figuren her viser for det første, hvordan EHEA-rammen artikulerer flere parallelle mål for værdien af en universitetsuddannelse, hvorimod den danske kvalifikationsnøgle udelukkende fokuserer på den dimension, der handler om uddannelserne som 'forberedelse til arbejdsmarkedet'. For det andet, hvordan EHEA-rammen henviser til en substantiel 'viden og indsigt' som en forudsætning for de anvendelsesorienterede aspekter, hvorimod kvalifikationsnøglen udelukkende interesserer sig for performanceorienterede 'kompetencer'. Tegnet <V> indikerer i den forbindelse, hvordan kvalifikationsnøglen kan ses som en 'misrecognition'. Dvs. en reduktiv 'fejllæsning' af internationale policydokumenter, som viser sig ved, at både EHEA-rammen fra 2005 og de tidligere internationale dokumenter 1998-2003 henviser til et bredere samfundsmæssigt formål, mens kvalifikationsnøglen eksklusivt henviser til '(arbejds)markedet' som målestok for uddannelsernes værdi.

Martin Lawns (Novoa/Lawn 2002, Lawn 2003) governmentalityinspirerede analyser af, hvordan det videregående uddannelsesområde i begyndelsen af det nye årtusinde blev konstrueret og fyldt med bestemte formål i regi af EU, leverer et interessant perspektiv på de to således væsensforskellige figurationer af universitetsuddannelsernes formål og værdi. Lawn pointerer bl.a., hvordan konstruktionen af en fælles europæisk identitet omkring bestemte sociale og kulturelle værdier – der på samme måde, som jeg har vist i mine analyser (kap. 3), artikuleres som noget, der så at sige vokser ud af kontinentet – har været et vigtigt virkemiddel i en strategi, som har handlet om at få adgang til at styre befolkningen uden om nationalstaten og de nationalstatslige institutioner. På samme måde, som jeg ovenfor har vist, hvordan 'Europa' konstrueres som en nærmest mytisk figuration, omtaler Lawn

‘Europa’ som ‘a project and a space of meaning’, hvor uddannelse omkring årtusindskiftet i stigende grad blev italesat som en fundamental styringsteknologi, der vil kunne forbinde en række forskellige mål:

‘The emergence of the revelation of a European education area’ is fundamental to the structuring of the EU; it announces the arrival of a major discursive space in which the legitimation, steering and shapening of governance is being played out [...] It is a significant attempt to manage the launch of a new trans-national state by producing an idea that links together education, work and citizenship as its ‘big idea’, going beyond the idea of a common market and envisioning new forms of transnational statehood. Like any governing discourse, it tries to discipline, but it must also deliver meaning, a sense of future and a workable system [...] it must manufacture meaning out of a market culture’ (Lawn 2002: 326).

Lawn betoner her, hvordan figurationen af ‘Europa’ – i relation til hvilken der konstrueres en kunstig fælleshed omkring bestemte kulturelle, sociale og demokratiske værdier – kan ses som en politisk teknologi, som har til hensigt at vinde befolkningens tillid og få dem til at identificere sig med ‘det europæiske projekt’.

Heri ligger, at der ifølge Lawn (som ganske vidst ikke beskæftiger sig med ‘Bologna-processen’ men med de sideløbende processer i EU-regi) kan ligge en subtil governmentalityteoretisk ‘bagtanke’ i Sorbonne-deklarationens afstandtagen til ‘Euroens Europa’ til fordel for et kulturelt og socialt orienteret ‘Videnseuropa’. Nemlig, at man har ønsket at vinde befolkningens tilslutning ved at konstruere en ‘mening’ med projektet, der i bund og grund altid allerede har handler om markedsgørelse.

Lawns pointe om en sådan governmentalityteoretisk ‘bagtanke’ kan for så vidt hverken at be- eller afkræftes i min læsning af de tidlige internationale Bologna-dokumenter. Men i forhold til de værdier, som jeg i de forudgående analyser har vist, bliver italesat ‘på overfladen’ i de forskellige dokumenter, tilbyder Lawn et interessant perspektiv på forskellen mellem den danske og den internationale tilgang. Hermed mener jeg, at det med Lawns pointer bliver tydeligt, hvordan der er tale om to væsensforskellige figurationer af elementet ‘universitet’ og den rolle, det skal spille i ‘samfundet’. Med eller uden governmentalityteoretiske ‘bagtanker’ er det internationale fokus nemlig primært på uddannelsessystemets (og dermed ‘statens’) forpligtelse på langsigtede demokratiske og kulturelle mål,

hvorimod der i den danske kvalifikationsnøgle udelukkende er fokus på uddannelsessystemets (dvs. 'statens') forpligtelse på '(arbejds-)markedet'.⁶³

I forhold til de governmentalityteoretiske perspektiver viser analysen af forholdet mellem de internationale og nationale policydokumenter hermed også, hvordan kompetencebegrebet i den danske fortolkning præsenteres i tilknytning til en dagsorden, som kun delvist kan betragtes som 'neoliberal'.⁶⁴ Men som jeg senere vil diskutere i lyset af mine studier af det kompetencerelaterede reformarbejde på de danske universiteter, vil man i kraft af kraft af kvalifikationsnøglens eksklusivt arbejdsmarkedsorienterede dagsorden, som præsenteres i kvalifikationsnøglen, måske alligevel kunne forvente en eskalering af den markedsførelse og standardisering, som governmentalityforskningen ser som en iboende konsekvens af 'Bologna-processen'.

⁶³Uagtet hvad der kan være af uartikulerede hensigter om såkaldt 'nationbuilding' omkring 'det europæiske projekt', gælder med andre ord, at de internationale Bologna-dokumenter - ud over at henvise til forskellige markeds- og arbejdsmarkedsdagsordner - som vist italesætter en række forskellige sociale, kulturelle og demokratiske mål som et anliggende, der skal fremkultiveres gennem uddannelsessystemet 'som et offentligt ansvar og gode' (fx EC 2001: 3, 2003: 1), hvorved formålet med en universitetsuddannelse konstrueres som et kollektivt anliggende mellem dels 'stat', 'individ', '(arbejds)marked', dels en konstrueret fælleshed i form af et 'demos' eller 'medborgerskab', der refererer til nogle fundamentalt andre værdier end den danske kvalifikationsnøgle.

⁶⁴ I forhold til de internationale policydokumenter, som betjener sig af en type magt, der i governmentalityteoretisk forstand betegnes som en såkaldt 'soft governance' (fx referencen til den sociale utopi og den centrering af individet som subjekt, der knytter sig til forestillingen om 'livslang læring', fx Peters 2003, Lawn 2007) fremstår danske kvalifikationsnøgle altså som en mere traditionel 'hard governance' i den forstand, at den uddannelsesudvikling, som kvalifikationsnøglen sigter mod at generere, referer til en stabil arbejdsmarkedsfiguration, hvor det, der efterspørges af aftagerne ikke er 'fleksibilitet' med 'ensartet kvalitet'.

Kartografi

PENSUM-INDHOLDSDISKURS	EPISTEM.-DEMOKRATISK DISKURS
<ul style="list-style-type: none"> • Er i kraft af det overordnede fokus på 'læringsudbytte' [learning outcome] som udgangspunkt ekskluderet som værdi. • Til forskel fra den danske fortolkning henvises imidlertid fortsat til en substantiel 'viden og indsigt' som noget, der går forud for – og betinger – 'læringsudbyttet'. 	<ul style="list-style-type: none"> • Viser sig dels i figurationen af en universitetsuddannelse som 'forberedelse til demokratisk medborgerskab', dels i målsætningen om udvikling og vedligehold af 'en bred, avanceret vidensbase'. • Til forskel fra den danske fortolkning forbindes 'viden og indsigt' med et bredere samfundsmæssigt formål.
<ul style="list-style-type: none"> • Er som den danske fortolkning underlagt et summarisk fokus på 'læringsudbytte' og 'produkt' frem for 'proces'. • Til forskel fra den danske konstrueres 'den studerende' via målet om 'personlig udvikling' imidlertid samtidig som en figur, der legitimt kan artikulere egne selvdefinerede mål med sin uddannelse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Har qua ekspliciteringen af universitetsuddannelsernes værdi som 'forberedelse til arbejdsmarkedet' en historisk mere fremtrædende rolle i EHEA-rammen end tidligere. • Til forskel fra den danske fortolkning står den dog ikke i et eksklusivt hegemonisk forhold til de øvrige, som ligeledes træder tydeligere frem i forhold til tidligere.
STUDENTER-PROCESDISKURS	MÅL-MARKEDSDISKURS

De fire figurationer af uddannelsernes formål og værdi som hhv. forberedelse til arbejdsmarkedet, det demokratiske samfund, personlig udvikling og udvikling og vedligeholdelse af en bred og avanceret vidensbase, som fremsættes i EHEA-rammen, trækker ligesom de tidlige internationale Bologna-dokumenter på forestillinger fra alle fire hjørner af kartogrammet. Men kartogrammet illustrerer samtidig, hvordan der etableres en række til- og afkoblinger mellem de forskellige flader, så der i sidste ende samler sig et billede, der er forskelligt fra de tidlige internationale Bologna-dokumenter.

I kapitel 4 viste jeg med kartografien over de tre tidligste internationale dokumenter en glidning fra en privilegering af et epistemologisk-demokratisk orienteret 'Videnseuropa' som en modvægt til et målmarkedsorienteret 'Euroens Europa' i Sorbonne-deklarationen fra 1998. En glidning, der med Prag-kommunikatet fra 2001 midlertidigt ender i et scenarium, hvor de epistemologisk-demokratiske værdier

(= 'vores ekstraordinære kulturelle og videnskabelige traditioner', op.cit., kap. 4) konstrueres som en 'vare', der skal sælges på et globalt konkurrerende uddannelsesmarked, hvorved de samtidig underordnes en mål-markedsorienteret dagsorden. Til sammenligning hermed viser kartografien ovenfor, hvordan der med EHEA-rammen ses en mere jævn tyngde ud over hele kartogrammet, idet de forskellige værdier – om ikke fuldstændigt, så i højere grad – artikuleres som sideordnede og ligeværdige mål med en universitetsuddannelse.

Sammenligningen af de to kartografier illustrer hermed også, hvordan der simultant sker en refiguration af de epistemologisk-demokratiske mål, så de ikke længere italesættes som en modsætning til eller et 'udenfor' de mål-markedsorienterede værdier. Derimod ses nu, hvordan samtlige fire diskurser - som en markant forskel fra den eksklusive danske kvalifikationsnøgle - artikuleres som et 'indenfor'. Dvs. som en uadskillelig del af det fælleseuropæiske rum for videregående uddannelse, som EHEA-rammen sigter mod at skabe ved at promovere netop disse som vigtige og relevante for samtlige universitetsuddannelser i 'Europa'.

DEL III. KOMPETENCEBEGREBET OG DET 'TRADITIONELLE' UNIVERSITET

“En særlig kur for humaniora” – indledning

‘Humaniora skal blive langt bedre til at skabe nærkontakt med det omgivende samfund. Fremover skal der langt mere fokus på jobmulighederne i den private sektor [...] Universiteternes ledelser må som led i en kur for humaniora se på styrket samarbejde, arbejdsdeling og specialisering samt intensiv studievejledning og fokus på de studerendes erhvervskompetencer’ (tidligere videnskabsminister Helge Sander, pressemeddelelse, VTU 2005b).

Kvalifikationsnøglen fra 2003 fremstår i dag som det første manifeste skridt i en omfattende dansk reformbølge, som er foregået med et særligt fokus på universitetsuddannelsernes arbejdsmarkedsrelevans.

Som det fremgår af den daværende videnskabsminister Helge Sanders påtale af behovet for en særlig ‘kur for humaniora’ ovenfor, har de humanistiske uddannelser i den forbindelse været genstand for en særlig politisk problemkonstruktion. Videnskabsministerens udtalelse falder således i forlængelse af en række ministerielle rapporter og hvidbøger (fx VTU 2005, 2005c, 2005e, 2006), der er fælles om at konstruere ‘humaniora’ som et område, der har behov for en særlig indsats for at leve op til de nye krav om arbejdsmarkedsrelevans. Rapporter, hvori man fx kan læse, at ‘selvforståelsen på de humanistiske universitetsuddannelser er med til at spænde ben for kandidaternes overgang til arbejdsmarkedet’, at ‘uddannelserne opfatter sig selv som noget, der adskiller sig radikalt fra verden uden for’, og at ‘de studerende bliver gidsler i de små institutters overlevelseskamp’ (VTU 2005b: 1).

Ministeriets publikationer om ‘humaniora’ er hermed kendetegnet ved en forstærket udgave af den negative figuration af ‘traditionen’ på de danske universiteter som ude af takt med ‘aftagernes’ og ‘de studerendes’ interesser, der blev fremsat i kvalifikationsnøglen fra 2003. En figuration, som de nye kompetencebaserede studieordninger i kvalifikationsnøglen artikuleres som løsningen på, hvorfor effekten af de kompetencebaserede studieordninger ifølge denne tankegang altså i særlig grad skulle kunne ses på ‘humaniora’.

For at belyse de definatoriske kampe, som kan tænkes at være foregået i relation til kompetencebegrebets indtog på de danske universitetsuddannelser har jeg derfor fundet det interessant at slå ned på, hvorpå de humanistiske uddannelser har mødt, forhandlet og fortolket de nye krav om kompetencebeskrivelser. Dvs. bruge den således konstruerede afstand mellem ‘traditionen’ og de politiske visioner med kompetencebegrebet som prisme for at se på, hvilke figurationer af formålet

med og værdien af en universitetsuddannelse, som i den forbindelse kommer til udtryk.

I denne del af afhandlingen følger jeg på den baggrund det lokale kompetencebeskrivelsesarbejde på Det Humanistiske Fakultet ved Københavns Universitet, som fandt sted i umiddelbar forlængelse af kvalifikationsnøglen og universitetsloven fra 2003. I kapitel 7 ser jeg først nærmere på det såkaldte 'kompetenceprojekt', som fakultetsledelsen igangsatte i 2003 med henblik på en reform af de eksisterende studieordninger. Jeg viser her, hvordan fakultetsledelsen redefinerer kompetencebegrebet ud fra en **syntetiserende narrativ**, der delvist forskyder de mål, som kvalifikationsnøglen knytter til det. En narrativ, som på den ene side former sig som et forsvar for faglig 'viden og indsigt' og 'langsigtede samfundsbærende værdier', altså netop de værdier, som kvalifikationsnøglen ekskluderer. Men som på den anden side legitimerer disse værdier med henvisning til deres relevans for Danmarks udvikling og vækst, hvorved der konstrueres en syntese mellem de traditionsbaserede værdier og det politiske fokus på (arbejds)markedsrelevans.

I kapitel 8 analyserer jeg dernæst studienævnet på Dansks arbejde med at udvikle de nye kompetencebaserede studieordninger. Jeg viser bl.a., hvordan de interviewede her udfordrer fakultetsledelsens fortolkning med **kontinuitetssøgende narrativ**, der argumenterer for de eksisterende studieordninger som en kvalificeret måde at tackle kompetencebegrebets udfordringer på.

Som et eksempel på endnu alternativ fortolkning af de nye kompetencekrav følger jeg endelig i kapitel 9 studienævnet på Filosofis arbejde med de kompetencebaserede studieordninger. Her viser jeg, hvordan der konstrueres en **reformatorisk-relegitimerende narrativ**, der til forskel fra Dansk argumenterer for nødvendigheden af en reform. Men gør det på en måde, så det fortsat er det traditionelle faglige fokus på 'viden og indsigt' frem for arbejdsmarkedsorienterede 'kompetencer', der artikuleres som uddannelsens omdrejningspunkt.

KAPITEL 7. KOMPETENCEARBEJDET PÅ DET HUMANISTISKE FAKULTET 2003

Den syntetiserende narrativ – indledning

‘Kompetencebegrebet er fortsat inde i en udviklings- og afprøvningsproces, og kompetenceprojektet på Det Humanistiske Fakultet er et aktivt bidrag til dette fremadrettede udviklingsarbejde’ (HUM/KU 2003a: 50).

Således lyder konklusionen i den første officielle projektrapport, *Kompetencelandskabet – oplæg til arbejdsproces for kompetencebeskrivelser af de humanistiske uddannelser*, som Det Humanistiske Fakultet ved Københavns Universitet publicerede som optakt til det lokale kompetenceprojekt. En rapport, hvis officielle hensigt indledningsvist blev defineret som en ‘nuanceret begrebsafklaring, som skal ligge til grund for fakultetsledelsens og studienævnenes arbejde med kompetencer’ (HUM/KU 2003: 3).

Tidsligt befinder vi os i oktober 2003, dvs. inden for samme kalenderår, hvor kvalifikationsnøglen og universitetsloven fra hhv. januar og maj samme år introducerede kompetencebegrebet med henblik på en overordnet målsætning om (jf. afhandlingens forrige del) at indrette uddannelsesudviklingen på universiteterne med et mere direkte sigte mod ‘(arbejds)markedet’.

Som det fremgår af det ovenstående citat fra den begrebsafklarende rapport, som fakultetsledelsen således publicerede godt et halvt år senere, fremstilles kompetencebegrebet imidlertid som et begreb, der på daværende tidspunkt var inde i en fortsat ‘udviklings- og afprøvningsproces’ (op.cit.).

Fakultetsledelsen definerer hermed kompetencebegrebet som det, jeg i analytisk øjemed forstår som en flydende betegnelse, hvis betydning er åbent for fortolkning og forhandling. Som det ses, positionerer fakultetsledelsen sig i den forbindelse samtidig som en central bidragsyder til det ‘fremadrettede udviklingsarbejde’.

Fakultetsledelsen lægger hermed op til, at den konkrete udmøntning af kompetencebegrebet i høj grad var et spørgsmål om lokal fortolkning, og at man via det lokale kompetenceprojekt relativt frit kunne knytte det til en ny betydning. Og således temaet i dette kapitel, hvor jeg følger det lokale kompetenceprojekt på Det Humanistiske Fakultet ud fra den måde, som det lanceres og genfortælles af de centrale studieadministrative organer. Kapitlet er (jf. kap. 2) baseret på en analytisk rekonstruktion, der fletter sig ud og ind mellem den tidligere projektleders fortælling om fakultetsledelsens motiver med

kompetenceprojektet og en række nedslag i den omfattende mængde skriftlige dokumenter, rapporter og arbejdsrapporter, som fakultetsledelsen publicerede i relation til kompetenceprojektet.⁶⁵

I følge fakultetsledelsens mange publikationer, kom kompetenceprojektet i sin tid i stand på baggrund af en bevilling fra Videnskabsministeriet på 2,5 millioner til et såkaldt 'reformsekretariat' med fem fuldtidsansatte medarbejdere samt frikøb af det videnskabelige personale fra fakultetets studienævn til deltagelse i forskellige projektarbejdsgrupper i en pilotperiode på et år (fx HUM/KU 2003: 2). Og i fakultetets projektansøgning til ministeriet kan man endvidere læse, hvordan kompetenceprojektets formål i den forbindelse blev italesat ud fra en målsætning om at de nye 'kompetenceorienterede uddannelsesbeskrivelser' skulle benyttes til at 'sætte fokus på uddannelsernes anvendelsesperspektiv' og 'gennemslagskraft på arbejdsmarkedet' (HUM/KU 2003d: 1). Dvs. netop i forlængelse af Videnskabsministeriets figuration af 'humaniora' som en 'tradition' med et særligt behov for at tilpasse sig '(arbejds)markedet' (op.cit.).

I de efterfølgende projektrapporter fra fakultetsledelsen ses imidlertid en alternativ narrativ, der delvist forskyder den eksklusivt arbejdsmarkedsorienterede dagsorden, som kvalifikationsnøglen knytter til kompetencebegrebet. En narrativ, jeg har valgt at betegne som en **syntetiserende narrativ**, fordi den konstruerer et gensidigt interessefællesskab mellem 'traditionen' på 'humaniora' (dvs. en epistemologisk-demokratisk diskurs) og den (arbejds)markedsorienterede dagsorden (dvs. en målmarkedsorienteret diskurs) som kvalifikationsnøglen knytter til kompetencebegrebet. Som jeg vil vise, er der hermed tale om en narrativ, der i lighed med de tidlige internationale policydokumenter (fx EC 2001) artikulerer en positiv synergieffekt mellem de langsigtede kultur- og samfundsbærende mål, som ekskluderes i kvalifikationsnøglen (fx HUM/KU 2003: 2, 13) de skærpede politiske krav om arbejdsmarkedsrelevans.

⁶⁵ Som analysemateriale udmærker det humanistiske kompetenceprojekt sig ved, at det fra start til slut har været understøttet af en række formidlingsdokumenter i form af arbejdsrapporter, PPT'er, notater og mødereferater, som giver mulighed for på nært hold – og på forskellige stadier – at følge de lokale aktørers møde med kompetencebegrebet. Rapporten *Kompetencelandskabet – oplæg til arbejdsproces for kompetencebeskrivelser af de humanistiske uddannelser* fra oktober 2003 (HUM/KU 2003) er uarbejdet som et samarbejde mellem reformsekretariatet og konsulentfirmaet FLORIS Consult ud fra et opdrag fra fakultetsledelsen om, at rapporten skulle kunne tjene som 'overordnet ramme for det videre forløb og virke som inspiration og hjælperedskab til at udvikle kompetenceprofiler' (ibid.: 3) og italesættes af de interviewede som det første målrettede danske forsøg på at udrede mulige betydninger af kompetencebegrebet i en universitær sammenhæng. De lokale arbejdsgruppers erfaringer med den indledende begrebsafklaring blev i 2004 sammenfattet i rapporten *Kompetenceveje – inspiration til studienævne og eksempler på kompetencebeskrivelser* (HUM/KU 2004), der har en mere direkte normsættende karakter med konkrete procesværktøjer og terminologilister, som angiver, hvordan de lokale studienævne forventes at fortolke og implementere kompetencebegrebet i de nye studieordninger.

“Der var sådan lidt bullshit-bingo over kompetencebegrebet [...]”

‘Det var dengang holdningen, at ‘kompetence’ er et ord, man kun bruger i managementsprog, og hvad betyder det egentlig? Hos OECD handler det fx kun om at lære at lære og slet ikke om at være faglig eller vide noget om en faglig kerne. Der var sådan lidt bullshit-bingo over det. [...] Kvalifikationsnøglen kunne vi umiddelbart ikke bruge til noget. Kompetencebegrebet var jo helt nyt for universiteterne. Den måde, som det blev præsenteret på der, gav simpelthen ikke mening for os, fordi det udelukkende var hægtet op på at beskrive funktionssammenhænge i arbejdslivet, men ikke sagde noget om uddannelsesperspektivet. For os var det vigtigt at identificere kompetencebegrebet ud fra et samspil mellem fakultetets uddannelsesperspektiv og omverdensperspektivet. Ellers gav det simpelthen ikke mening at lave studieordningerne om’ (Interview med en tidligere projektleder for det humanistiske kompetenceprojekt, april 2009).

Citatet her viser, hvordan den tidligere projektleders fortælling om det lokale reformarbejde er bygget op som en modkonstruktion til kvalifikationsnøglens kompetencebegreb (= ‘managementsprog’ = ‘funktionssammenhænge i arbejdslivet’ = ‘bullshit-bingo’ og ‘ikke-mening’). Dette defineres som udgangspunkt som forbundet med en politisk ideolog, som man fra fakultetets side var uenig i – ikke mindst fordi det blev opfattet som modsætning til fakultetets ‘traditionelle’ fokus på ‘det faglige’. I tråd med den begrebsafklarende rapport fra fakultetet (op.cit.) artikulerer projektlederen i stedet kompetencebegrebet som en flydende betegner, som universiteterne mere eller mindre frit kunne fylde med en betydning ud fra det, hun omtaler som ‘uddannelsesperspektivet’.

Til projektlederens fortælling om det lokale kompetenceprojekt hører imidlertid også

Videnskabsministeriets negative figuration af ‘humaniora’ (= ‘er med til at spænde ben for kandidaternes overgang til arbejdsmarkedet’, op.cit., VTU 2005b: 1). En figuration, som projektlederen italesætter som et trusselsbillede, der var en vigtig lokal motivationsfaktor for kompetenceprojektet:

‘Der var jo al den her snak uden for murene om, at humanister bare er flødeskum, der kan spares væk i krisetider, fordi de ikke rigtigt bidrager med noget væsentligt. Der var universitetsloven, som jo var fælles for alle fagene. Men specifikt for humaniora var der også hvidbogen, som jo endte med aldrig at blive offentliggjort.’⁶⁶ Men alle på humaniora

⁶⁶ Den omtalte hvidbog udløber af et længerevarende udviklingsprojekt om de humanistiske uddannelser, foretaget af en arbejdsgruppe under Videnskabsministeriet mhp. et såkaldt ‘nyt Danmarkskort over Humaniora’. Rapporten blev aldrig offentliggjort, men dens forslag har flere ligheder med den strategi om sammenlægning og nedlægning af en række småfag, som i skrivende stund ser ud til at blive en realitet på Det Humanistiske Fakultet ved Københavns Universitet (HUM/KU 2010). Hvidbogen problematiserer bl.a., at ‘uddannelsesmiljøerne holdes i live på trods af en faldende efterspørgsel’ (VTU 2006c: 20), og det anbefales, at der foretages en ‘afvikling, sammenlægning og integration af visse fag’ (ibid.: 19) og at der etableres flere ‘kandidatuddannelser med et konkret erhvervsigte’ (ibid.: 10) som skal være baseret ‘på en afklaring af virksomhedernes behov’ (ibid.: 27). Ministeriet valgte efter flere høringer i dekanredsen ikke at offentliggøre rapporten. Mit kendskab til hvidbogen beror derfor på de tre seneste upublicerede versioner fra hhv. 24. januar og 2. og 10. marts 2006 (VTU 2006a, 2006b, 2006c), der den dag i dag stadig cirkulerer i de humanistiske uddannelsesmiljøer, og som flere af de interviewede henviser til uafhængigt af hinanden.

talte om den, og ude i miljøerne gik der rygter om, at ministeriet havde tænkt sig at lukke humaniora, så vi kun skulle have nogle få erhvervsrettede uddannelser uden forskningsbasering. Det var tydeligt, at der var kræfter i ministeriet, som mente, at humaniora ikke var særligt relevant, og der var mange, der mente, at alt det, de tidligere havde troet på og kæmpet for i deres job, ikke længere havde nogen fremtid. [...] I det store hele kunne de fleste godt se en vis pointe i at bruge kompetencekravene som anledning til at svare igen' (Interview med tidligere projektleder, april 2009).

Projektlederens fortælling er interessant, fordi den som udgangspunkt ikke rummer en reformatorisk vision som fx i stil med den demokratiske vision, som blev fremsat i hhv. de tidlige internationale policydokumenter og/eller den arbejdsmarkedsorienterede ditto, som artikuleres i kvalifikationsnøglen. Som projektlederen fremstiller det, var den primære drivkraft for kompetenceprojektet derimod, at man fra fakultetsledelsens side ønskede at 'svare igen' (op.cit.) på Videnskabsministeriets negative figuration af 'humaniora'. En figuration, som man fra fakultetsledelsens side ønskede at benytte kompetencebeskrivelsesarbejdet til at eliminere:

'Fordi samfundsdebatten var, som den var, ville de fleste gerne være med til at sætte ord på, hvad vi i grunden kan som humanister. Men vi var så også enige om, at kompetencebegrebet ikke i sig selv er et politisk statement om, hvad en uddannelse skal være. Man kan godt sige, at det giver mening at beskrive udbyttet af læring, uden at der går politik i det. Kompetence betyder altså ikke, at udbyttet skal beskrives ud fra kortsigtede erhvervsinteresser. Vi mente derimod, at vi kunne benytte lejligheden til at sætte dagsorden. Men vi spurgte jo heller aldrig ministeren, om det var i orden, at vi gav begrebet den fortolkning, vi gjorde. [...] Alle var enige om, at det faglige og langsigtede samfundsperspektiv bare skulle med. Ellers kunne vi ikke bruge kompetencebegrebet til noget. Og vi mente helt oprigtigt, at det, vi har at byde på her på humaniora, er værdifuldt. Vi kunne jo også se, at arbejdsmarkedet faktisk havde absorberet rigtig mange af vores kandidater' (Interview med tidligere projektleder, april 2009).

Citatet viser, hvordan projektlederen til sammenligning med de overordnede samfunds- eller (arbejds)markedsutopier, som de politiske rammedokumenter knytter til kompetence- og kvalifikationsrammetanken, knytter det lokale kompetencebeskrivelsesarbejde til en dagsorden, der så at sige handler om at 'sætte dagsorden' i forhold til Videnskabsministeriet. Med udsagnet om, at 'kompetencebegrebet ikke i sig selv er et politisk statement' denaturaliserer hun ganske enkelt kompetencebegrebets 'naturlige' tilknytning til kvalifikationsnøglen eksklusivt arbejdsmarkedsorienterede narrativ. Dvs. hun afviser ikke kvalifikationsnøglen fokus på 'arbejdsmarkedet' som for en universitetsuddannelse. Men hun taler lidt frækt om, - uden at spørge ministeren, om det var i orden - at knytte kompetencebegrebet sammen med et nyt fokus på 'det faglige' og et 'langsigtet samfundsperspektiv'. Dvs. elementer, der er fraværende i kvalifikationsnøglen,

hvorved hun samtidig knytter kompetencebeskrivelsesarbejdet sammen med en overordnet epistemologisk-demokratisk vision, som ligeledes er fraværende i kvalifikationsnøglen.

Som jeg vil vise i det følgende fremstår den epistemologisk-demokratiske vision ligeledes som et centralt omdrejningspunkt i de officielle rapporter, som fakultetsledelsen publicerede i forbindelse med kompetenceprojektet. Rapporter, der således i lighed med projektlederen afviser den negative figuration af 'traditionen' som utidssvarende og i stedet henviser til 'det faglige' og humanioras såkaldt 'langsigtede, samfundsbærende og kulturbevarende mål' (op.cit.) som relevante for kvalifikationsnøglens kompetenceoptik.

Kompetencebegrebet som social utopi?

'Bologna-processens danske følgegruppe har i januar 2003 udgivet en rapport, 'Mod en dansk kvalifikationsnøgle for videregående uddannelse ("Qualifications Framework")'. Selvom rapporten i titlen opererer med begrebet "kvalifikationsnøgle" er det imidlertid vores opfattelse, at det er kompetencer, der er i fokus i rapporten. Det Humanistiske Fakultet har i forlængelse heraf besluttet, at arbejdet med kompetencer skal indgå i reformarbejdet med henblik på, at de fremtidige studieordninger tydeligere skal afspejle kompetenceperspektiverne [...] En udfordring er afklaring af begreber og definitioner. Man skal vælge mellem de mange definitioner, der findes nationalt og internationalt, med respekt for de danske traditioner og kulturer på området, men også med det sigte, at man fra det danske uddannelsesområde bidrager positivt til standarder på det mere konkurrenceprægede europæiske område' (HUM/KU 2003: 18-19).

Det ovenstående citat fra fakultetsledelsens første begrebsafklarende rapport viser, hvordan det nye kompetencefokus som udgangspunkt henføres til 'Bologna-processen' og den danske kvalifikationsnøgle fra 2003. Men kompetencebegrebet italesættes samtidig som en flydende betegnelse, som kan forstås ud fra flere forskellige nationale såvel som internationale fortolkninger. Et forhold, som fakultetsledelsen ifølge citatet vil udnytte ved at knytte kompetencebegrebet til en betydning, der skal kunne bidrage 'positivt til standarder på det mere konkurrenceprægede europæiske område' (op.cit.).

Til forskel fra kvalifikationsnøglen konstruerer fakultetet hermed en positiv figuration af den eksisterende 'tradition' på de danske universiteter (= 'ikke-konkurrencepræget' >< 'det mere konkurrenceprægede europæiske område'), idet det lokale kompetenceprojekt samtidig knyttes til en positiv vision om at ophøje den eksisterende danske 'tradition' til international best practise.

I første omgang vender fakultetsledelsen hermed op og ned på de mål, som kvalifikationsnøglen knytter til de kompetencebaserede studieordninger som et opgør med den eksisterende 'tradition' for uddannelsesudvikling på de danske universiteter (fx VTU/UVM 2003: 3, 7, op.cit., kap. 5). I forlængelse Reinhold & Wrights pointe (Reinhold/Wright 2011: 86, op.cit. kap. 1) om, at de lokale aktører ofte søger at gøre deres egne fortolkninger autoritative ved at benytte sig af 'statens' midler, er det imidlertid interessant, at fakultetsledelsens narrativ ikke er bygget omkring en fordømmelse af kompetencebegrebet som sådan. Som det fremgår neden for, tager fakultetsledelsen derimod kompetencebegrebet i besiddelse som en 'erobring', dvs. indholdsudfylder det på en ny måde med henblik på en anden dagsorden. Jeg citerer her fra ét blandt flere eksempler i rapporten:

'Klare kompetenceprofiler vil tydeliggøre for omverdenen, at humanister udvikler, tilfører og producerer ny viden, som vil kunne bruges i en lang række organisationer og virksomheder. Vores mål er således at gøre det indlysende, at humanister både besidder fagspecifikke og overordnede humanistiske kompetencer, samt at Humaniora er kulturbærende, udviklende og vækstfremmende for et moderne samfund' (HUM/KU 2003: 3).

Citatet her er et eksempel på, hvordan fakultetet tager kompetencebegrebet i besiddelse ved at fiksere det i en ny betydning. En betydning, hvor det for det første bruges til at etablere en positiv modfiguration til Videnskabsministeriets opfattelse af 'humaniora' (= 'er med til at spænde ben for kandidaternes overgang til arbejdsmarkedet', VTU 2005b: 1) overfor hvilken citatet ekspliciterer, at 'humanister udvikler, tilfører og producerer ny viden, som vil kunne bruges i en lang række organisationer og virksomheder'. For det andet bruges til at italesætte et interessefællesskab mellem 'tradition' og '(arbejds)marked' ('humaniora' = 'kulturbærende', 'udviklende' og 'vækstfremmende') som står i direkte i modsætning til kvalifikationsnøglens figuration af 'tradition' som inadækvat i forhold til 'aftagernes' interesser (fx VTU/UVM 2003: 7).⁶⁷

Kompetencebegrebet indholdsudfyldes hermed på en måde, som ikke udelukker kvalifikationsnøglens arbejdsmarkedsorienterede narrativ. Men der konstrueres en udvidelse af betydningskæden i forhold til, hvilke elementer der italesættes som relevante for en kompetencebeskrivelse, hvilket bl.a. uddybes i den følgende formulering:

⁶⁷'Kulturbærende' indgår som element i universitetslovens formålsbeskrivelse (VTU 2003b: §2), men forefindes ikke i kvalifikationsnøglen.

‘En central udfordring for universitetet er således [gennem kompetencebeskrivelser] at præcisere og udfolde rollen som videnskabsdannende og holdningsdannende institution med en langsigtet og bred samfundsforpligtelse, at ekspliciterer, hvad der er specifikt for Humaniora og de humanistiske kandidater, og samtidig lade sig inspirere i en dialog og et samarbejde med omverdenen om de kortsigtede og langsigtede samarbejdsflader og behov [...] I samspillet med omverdenen bliver det centralt at kunne skabe en dialog med eksterne parter samt synliggøre humaniora som en videnskabsdannende institution, der bidrager med viden og inspiration til omverdenen. Samspillet mellem universitetet og det omgivende samfund må udvikles i en ligeværdig og vekselvirkende dialog’ (HUM/KU 2003: 13,16).

Modsat kvalifikationsnøglen, der eksplicit ekskluderer ‘demokratisk kompetence’ som et relevant mål med en universitetsuddannelse (UVM/VTU 2003: 14), viser citatet her, hvordan fakultetsledelsen i lighed med de internationale policydokumenter knytter an til en bredere social utopi, hvor kompetencebeskrivelserne skal bruges til at udfolde ‘humanioras’ rolle ‘som videnskabsdannende og holdningsdannende institution med en langsigtet og bred samfundsforpligtelse’ (op.cit.).

Citatet er interessant, fordi det viser, hvordan fakultetsledelsen ‘erobrer’ kvalifikationsnøglens kompetencebegreb og udvider dets betydning, så det kan bruges som medium til at sætte fokus på netop de elementer ved ‘traditionen’, som kvalifikationsnøglen ekskluderer. I tråd med pointeringen af universiteternes ‘autonomi’ som en nødvendig forudsætning for at imødekomme ‘samfundets behov’, som vi så i de tidlige internationale policydokumenter (fx EC 1999: 2, op.cit., kap. 4), henviser formuleringen via betegnelsen ‘ligeværdig og vekselvirkende dialog’ til en positiv forskelsrelation mellem ‘universitet’ og ‘omverden’ som et forhold, begge parter har interesse i at opretholde.

Mens kvalifikationsnøglen knytter kompetencebeskrivelserne til en vision om, at ‘traditionen’ på de danske universiteter skal tilpasses en konkret efterspørgsel på ‘(arbejds)markedet’, artikulerer fakultetsledelsen hermed kompetencebeskrivelserne som et middel til at pege på nødvendigheden af at opretholde ‘traditionens’ autonomi i forhold til ‘(arbejds)markedet’. Her er det imidlertid interessant, at ‘traditionens’ ‘autonomi’ og de værdier, der i øvrigt knyttes til ‘humaniora’ ikke længere italesættes som selvstændige mål i deres egen ret. I fakultetsledelsens formulering forsvares ‘traditionens’ ‘autonomi’ derimod på ‘markedets’ præmisser, forstået som en forudsætning for at kunne ‘bidrage med viden og inspiration til omverdenen’ (op.cit.).

KVALIFIKATIONSNOGLEN Videnskabsministeriet, jan. 2003	[><]	KOMPETENCELANDSKABET Det Humanistiske Fakultet, okt. 2003
<p>Kompetencebeskrivelser som opgør med 'traditionen' = 'for snævert fokus på det faglige' >< '(arbejds)markedets' (= 'de studerende' og 'aftagerne') behov (fx VTU/UVM 2003: 7, 9).</p> <p>Kompetencebeskrivelser som middel til tilpasning mellem 'tradition' og 'markedet', 'således at også andre kompetencer tænkes ind i uddannelserne' (ibid.: 7) med henblik på 'markedet'.</p>		<p>Kompetencebeskrivelser som forsvar for 'traditionen' = 'humaniora' = 'kulturbærende og udviklende og vækstfremmende for det moderne samfund' (fx HUM/KU 2003: 13,16).</p> <p>Kompetencebeskrivelser som middel til at artikulere en positiv forskelsrelation mellem 'tradition' og 'marked', hvorved 'traditionens' autonomi i fht. 'markedet' konstrueres som nødvendighed med henblik på 'markedet'.</p>

Figuren her sammenfatter de centrale forskelle mellem kvalifikationsnøglen og fakultetsledelsens figurationer af kompetencebegreber. Figurationer, der, som jeg har vist, står i gæld til to mindst lige så forskellige figurationer af universiteternes (og her 'humanioras') formål og værdi: Mens kvalifikationsnøglen artikulere indførelsen af de kompetencebaserede studieordninger med henblik på tilpasning mellem 'tradition' og 'marked', benytter fakultetsledelsen en udvidet figuration af kompetencebegrebet som led i et argument om at opretholde netop den forskelsrelation mellem 'tradition' og 'marked', som kvalifikationsnøglen sigter mod at gøre op med.

Figuren viser endvidere, hvordan fakultetsledelsen hermed udvider kompetencebeskrivelsesarbejdets formål, så det ikke blot adresserer et forventet behov hos 'de studerende' og 'aftagerne', men tillige henviser til 'humanioras' formål og værdi som en 'vidensskabende og holdningsdannende institution med en bred og langsigtet samfundsforpligtelse' (op.cit.). Til sammenligning med de tidlige internationale Bologna-dokumenter, hvor universiteternes 'demokratiske forpligtelse' gennemgående artikuleres som en selvstændig værdi i sin egen ret, er tendensen imidlertid her, at de 'kulturbærende og langsigtede' elementer tilskrives værdi ud fra en ækvivalensrelation til elementerne 'udviklende og vækstfremmende.' Hermed opløser fakultetsledelsen på den ene side kvalifikationsnøglen antagonisme mellem 'tradition' og 'marked'. Men den skaber samtidig en ny syntese, hvor de 'kulturbærende og langsigtede' værdier, som knyttes til 'traditionen' ikke længere fremstår som selvstændige mål i deres egen ret.

“Kompetence [...] består af viden, forståelse, færdigheder og kunnen [...]”

‘Kompetence er det potentiale, der består af viden, forståelse, færdigheder og kunnen. Potentialet udspringer af faglige kvalifikationer⁶⁸ og kommer til udtryk i samspillet med en social kontekst. [...] Kompetence bygger på og er en sammenfletning af faglige kvalifikationer. Der er altså tale om, at den studerende må lære en række færdigheder og opnå en faglig viden, før hun kan blive kompetent og opnå faglig kunnen. Kompetence er det, en person lærer ved at indgå i, deltage i og bidrage til et fagligt område og en social praksis’ (HUM/KU 2003: 52-53).

Som jeg vil ufolde i dette afsnit, er ‘kompetence’ altså i høj grad også et begreb, hvis betydning univeristerne har været med til at definere.

Til sammenligning med kvalifikationsnøglen summative fokus på ‘slutkompetence’, som peger udad mod ‘hvad uddannelserne vil kunne anvendes til’ (fx VTU/UVM 2003: 3) på ‘(arbejds)markedet’, viser det ovenstående citat fra fakultetsledelsens kompetencerapport, hvordan ‘kompetence’ her italesættes som et processuelt aspekt, dvs. et aspekt, der tillige peger indad mod de studerendes faglige læring. Et forhold, der træder frem i den ovenfor citerede betydningskæde, hvor elementerne ‘viden og forståelse’ i stil med den internationale EHEA-ramme (BFUGFQ 2005: 65, op.cit., kap. 6) indgår i et kontinuum med de performanceorienterede elementer, som er i fokus i kvalifikationsnøglen.

Det ses i den forbindelse videre, hvordan ‘det faglige’ artikuleres som noget, den studerende skal lære ‘før hun kan blive kompetent’, ligesom det andre steder i rapporten understreges, at ‘kompetencebegrebet forudsætter et godt fagligt fundament’, at ‘kompetencer tilegnes og udvikles gennem uddannelse’, og at ‘humanioras arbejde med kompetencebeskrivelser ikke skal have sit primære sigte på at definere generalistprofiler, men med afsæt i fagenes substans skal udvikle anvendelige kompetenceprofiler’ (HUM/KU 2003: 52).⁶⁹

Til forskel fra kvalifikationsnøglen, hvor ‘kompetence’ italesættes som noget, der defineres udefra-ind i forhold til en bestemt efterspørgsel på ‘(arbejds)markedet’, italesætter fakultetsledelsen altså ‘kompetence’ som noget, der defineres indefra-ud med udgangspunkt i – og med primært sigte på – ‘det

⁶⁸ Rapporten definerer kvalifikationsbegrebet således: ‘Kvalifikation er en faglig basis. Kvalifikationer danner baggrund for og stimulerer kompetencer’ (HUM/KU 2003a: 52).

⁶⁹ Forholdet mellem den processuelt-formative og den summativt-målorienterede tilgang er et centralt tema i kompetencebeskrivelsesarbejdet og vil derfor være genstand for en løbende diskussion i afhandlingens analyser. Særligt i forbindelse med kompetencebeskrivelsesarbejdet på RUC, som analyseres i del IV.

faglige'. En argumentation, der udbygges yderligere i fakultetsledelsens opfølgende rapport *Kompetenceveje* fra 2004, hvor kvalifikationsnøglens mål-markedsorienterede tilgang til kompetencebegrebet ækvivaleres med en 'automatiseret, ureflekeret og uselvstændig' læringspraksis:

'Kompetencebegrebet betoner som sagt handlingsaspektet ved fagligheden. Det kan imidlertid hævdes, at hvis man knytter denne handlingsparathed for tæt til umiddelbare omverdensbehov, opstår faren for at uddannelserne "instrumentaliseres": I stedet for kompetencer indøves så blot en automatiseret, ureflekeret og uselvstændig færdighedsudøvelse. Dette skal naturligvis undgås. Grundtanken i kompetenceprojektet har været, at universitetsuddannelserne også fremover skal give de studerende kompetencer, der ikke kun består af isolerede færdigheder, men også af viden, forståelse, indlevelse og refleksion. [...] Det er essentielt for det moderne universitet, at kandidaterne bliver i stand til at anvende deres faglighed. Undervisningen skal altså blandt andet sørge for, at de studerende forstår vilkårene og rækkevidden for en konkret problemløsning: Det kræver ikke mindst, at de kan se tingene i et bredere historisk og samfundsmæssigt perspektiv' (HUM/KU 2004: 40-41).

Det ses her, hvordan fakultetsledelsens kompetenceforståelse (= 'handlingsaspektet ved fagligheden' + 'viden' = 'forståelse' = 'indlevelse' = 'refleksion' = 'et bredere historisk og samfundsmæssigt perspektiv') artikuleres som et specifikt positivt modbillede til kvalifikationsnøglen, hvis kompetenceforståelse (= 'umiddelbare omverdensbehov' = 'isolerede færdigheder' = 'instrumentalisering' = 'automatiseret' = 'ureflekeret' = 'uselvstændig færdighedsudøvelse') kritiseres for at føre til en instrumentalisering af uddannelserne. Parallelt med forrige afsnit, hvor vi så, hvordan de 'langsigtede' og 'kulturbevarende' elementer ikke blev italesat som selvstændige mål i deres egen ret, men blev legitimeret som en forudsætning for udvikling og vækst, ses imidlertid, hvordan de umiddelbart ikke-anvendelsesorienterede elementer ('indlevelse' = 'refleksion' = 'et bredere historisk og samfundsmæssigt perspektiv' etc.) på tilsvarende vis forsvares som 'nødvendige' for en styrelse af netop den anvendelsesdimension, som kvalifikationsnøglen argumenterer for.

Eksemplerne i dette og det foregående afsnit viser i den henseende, hvordan Det Humanistiske Fakultet på den ene side refigurerer 'kompetence' som et begreb, der kan bruges til at italesætte og forsvare centrale elementer ved 'traditionen' overfor kvalifikationsnøglens eksklusivt arbejdsmarkedsorienterede narrativ. Men som på den anden side ikke overskrider den arbejdsmarkedsorienterede narrativ, fordi den legitimitet, som 'traditionen' henter via brugen af kompetencebegrebet i sidste ende beror på et 'marked', der artikuleres som ikke-identisk med 'traditionen.' Hermed mister de værdier, der knyttes til 'traditionen' samtidig deres legitimitet som selvstændige mål i deres egen ret.

“Kompetence er jo også en slags dannelse [...]”

“Til slut valgte vi helt at se bort fra kvalifikationsnøglens tredeling af kompetencebegrebet [i intellektuelle, faglige og praktiske kompetencer, red.] [...] Vi syntes, at det var mærkværdigt, at praksiskompetencer kun skulle relatere til arbejdslivet. Praktiske kompetencer er da i høj grad også noget, man bruger på universiteterne. Vi var bange for, at vi, hvis vi tog udgangspunkt i kvalifikationsnøglens noget skrappe skel mellem de forskellige kompetenceformer, kom til at sende et signal om, at faglige kompetencer står i modsætning til noget, der kan anvendes i praksis. Vi syntes også, at det var svært at skelne mellem specifikt faglige og generelle intellektuelle kompetencer. Arbejdsgrupperne var enige om, at intellektuelle kompetencer er noget, der følger med det faglige arbejde. Men hvorfor skulle den så ikke også være praktisk?” (Interview med tidligere projektleder, april 2009).

Projektlederen præsenterer her en figuration af det lokale kompetenceprojekt som en strategisk bevidst refiguration af kvalifikationsnøglens inddeling af kompetencebegrebets tre kategorier, der indekserer ‘kompetencer’ som hhv. ‘intellektuelle’, ‘faglige’ og ‘praktiske’ (VTU/UVM 2003: 14). I tråd med den kompetencedefinition, der fremsættes i fakultetsledelsens officielle rapporter (= ‘det potentiale, der består af viden, forståelse, færdigheder og kunnen’, HUM/KU 2003: 52, op.cit.), argumenterer projektlederen for, at de tre kompetenceformer i stedet skal forstås i et kontinuum, hvor det ‘intellektuelle’, ‘det faglige’ og ‘det praktiske’ udøves og opøves som tre ligeværdige elementer af samme sag.

Citatet er interessant, fordi det etablerer en modfiguration til kvalifikationsnøglens figuration af den eksisterende ‘tradition’ på universiteterne som alt for snævert fokuseret på det faglige (VTU/UVM 2003: 7). Heroverfor hævder projektlederen derimod, at ‘faglige kompetencer ikke står i modsætning til noget, der kan anvendes i praksis’, og at ‘praktiske kompetencer i høj grad også er noget, man bruger på universiteterne’. Som det uddybes i hendes videre fortælling neden for, blev det integrerede syn på ‘faglighed’ og ‘praksis’ imidlertid opfattet som en idealforestilling snarere end en realitet på fakultetet omkring reformtidspunktet i 2003:

‘Der har tidligere været en tradition for at tænke uddannelse vertikalt, sådan at de studerende først skulle have fyldt en masse rugbrødsviden på, før de kunne begynde at diskutere. Den faglige progression blev altså opfattet sådan, at de studerende for fx at lave værkanalyse skulle have haft kunsthistorie fra A til Z. Eller at de for at kunne tale et sprog først skulle have en hel masse fonetik og grammatik. For de studerende betød det, at alt det sjove først kom, når man havde tærsket sig igennem de første to års rugbrød, og så røg motivationen tit. Kompetencekravene fik fagene til at tænke progressionen som horisontale lag, så de studerende med det samme fx kunne blive sat til at lave nogle lettere værkanalyser i stedet for at vente til overbygningen’ (Interview med tidligere projektleder, april 2009).

Mens fakultetsledelsens officielle rapporter italesætter den lokale kompetencedefinition (= 'det potentiale, der består af viden, forståelse, færdigheder og kunnen', HUM/KU 2003: 52, op.cit.) som en allerede praktiseret realitet, knytter projektlederen det forestående kompetencebeskrivelsesarbejde på fakultetet sammen med en lokalt defineret reformdagsorden på om at indføre flere studenteraktiverende praktikker i undervisningen.

I forhold til kvalifikationsnøglen summative fokus på 'slutkompetence' anlægger projektlederen hermed et pædagogisk-formativt perspektiv på 'kompetence' som et begreb, der handler om de studerendes læring. 'Kompetence' bliver hermed samtidig refigureret i en betydning, der på den ene side nedtoner kvalifikationsnøglen fokus på eksterne anvendelsesmål til fordel for et større fokus på 'det faglige'. På den anden side trækker på en performanceorienteret vidensforståelse, hvor 'viden' udelukkende har værdi, hvis den omsættes til aktiv handling hos den lærende. Det, projektlederen forstår ved det såkaldte 'horisontale' perspektiv, som hun taler om oven for er altså, at der allerede i starten af uddannelsen stilles krav om, at den studerende kommer aktivt på banen i undervisningen:

'Vi var enige om, at kompetencebegrebet gav enormt meget mening på nogle andre niveauer – og især over for de studerende – uden at det betyder, at man sælger sin sjæl til A.P. Møller. Vi kiggede bl.a. på, hvordan man gjorde på RUC og i den nye gymnasireform, hvor det faglige og det praktiske går hånd i hånd. [...] Vi syntes, at den måde, hvorpå RUC inddrager de studerende aktivt i det faglige, havde meget mere at tilbyde i forhold til, at vi jo er en uddannelsesinstitution, hvor de studerende kommer for at lære noget om det faglige, og begrebet om 'praksiskompetence' giver derfor kun mening, hvis det tjener de studerendes læring. Men tanken om, at de studerende skulle mere på banen, gav så til gengæld rigtig god mening. Og des mere de studerende kommer på banen, des bedre vil de også være rustet til at bidrage med noget bagefter. Det handler bl.a. om at indtænke handlingsaspektet horisontalt, så det kommer ind i starten, i stedet for at tænke det vertikalt, så det først kommer til sidst' (Interview med tidligere projektleder, april 2009).

Som en anden markant forskel i forhold til kvalifikationsnøglen figuration af 'de studerende' som en figur, der udelukkende er interesseret i at tage en uddannelse med henblik på nogle bestemte arbejdsmarkedsmål, etablerer projektlederen her en figuration af 'de studerende' som en figur, der 'kommer for at lære noget om det faglige' (op.cit.). En refiguration, som matcher fakultetsledelsens øvrige argumenter om, at kvalifikationsnøglen anvendelseskrav skal ses som en kvalificering af 'det faglige'. Citatet ovenfor viser i den forbindelse, hvordan projektlederen italesætter 'RUC' som et slags columbusæg, der kan bruges til at mediere mellem kvalifikationsnøglen krav om 'praksiskompetencer' og hendes figuration af fakultetet som et uddannelsessted, hvor 'de studerende' 'kommer for at lære

noget om det faglige' (op.cit.), hvorfor 'praksiskompetence' i projektlederens optik kun giver 'mening', hvis det tjener de studerendes læring.⁷⁰

Foruden inspirationen fra de studenterinddragende praktikker på 'RUC' italesætter projektlederen imidlertid også en genuint lokal interesse i at bevare 'traditionen' i form af det, som hun omtaler som 'dannelsesaspektet':

'Dannelsesaspektet var allerede oppe at vende i de indledende dialoger med aftagerne, hvor det blev diskuteret, om kompetencetænkningen betød, at vi så bare skulle begynde at indrette uddannelserne efter kortsigtede, eksterne behov. Og dér var aftagerne hurtige til at melde ud, at humaniora også skulle satse på nogle langsigtede, samfunds bærende mål. Så det tog vi med ind, som en forudsætning for det videre arbejde. Vores holdning var, at dannelse også kan være en kompetence, der kan bruges til noget, det kom nærmest med af sig selv. [...] Jeg kan huske, at vi arbejdede med to nye begreber om innovations- og navigationskompetence, som ikke var med i kvalifikationsnøglen. For noget af det, der er en fælles styrke for humanister, er jo at kunne holde styr på en stor mængde viden og have det overordnede helikopterperspektiv; lave refleksionen og kaste det kritiske blik på det, de er i. Altså en type dannelse, som passede vældig godt sammen med de nye buzz words, som kom fra ministeriet. Men arbejdsgrupperne syntes, at det var helt o.k., at vi brugte sådanne betegnelser. Jeg tror, de var glade for, at vi pludselig kom og satte ord på nogle generelle kvaliteter, som har ligget implicit i den traditionelle dannelse, men som ikke har været særlig tydelige' (Interview med tidligere projektleder, april 2009).

Citatet viser, hvordan projektlederen konstruerer en ækvivalensrelation mellem 'dannelse' og 'kompetence'. En ækvivalensrelation, - i tråd med den syntetiserende narrativ - peger på, hvordan 'traditionens' fokus på 'det langsigtede' i høj grad også er i 'aftagernes' interesse. Projektlederen benytter med andre ord henvisningen til 'aftagernes' interesse i 'dannelsesaspektet' som argument for – i modsætning til kvalifikationsnøglen - netop ikke at 'tune de studerende for skarpt ind på bestemte områder' (op.cit.).

I forhold til kvalifikationsnøglen konstruerer projektlederen hermed en alternativ 'post-fordistisk' figuration af 'aftagerne'. En figuration, som i lighed med de internationale Bologna-dokumenters fokus på 'livslang læring' (fx EC 1998: 1) frem for arbejdskraft, der er uddannet 1:1 med henblik på bestemte jobfunktioner, italesætter et behov for en række mere overordnede kvalifikationer, der kan omsættes i

⁷⁰ Figurationen af de studenteraktiverende praktikker på RUC som et ideal for, hvordan det anvendelsesorienterede kompetenceperspektiv (til forskel fra kvalifikationsnøglens summative fokus på, hvad kandidaterne kan efter endt uddannelse) bringes ind som en formativ kvalificering af de studerendes faglige læring, udgør et knudepunkt i projektlederens fortælling om den lokale fortolkning af kompetencebegrebet, fordi 'RUC' med de studenteraktiverende praktikker formår at skabe den ifølge projektlederen efterstræbelsesværdige syntese mellem 'tradition' og '(arbejds)marked.'

forskellige sammenhænge. Altså, en figuration, der (jf. kap. 5) er markant forskellig fra kvalifikationsnøglens mere klassiske 'fordistiske' figuration af 'aftagernes' interesse i uddannelserne som et 'varemærke' af 'ensartet kvalitet' (VTU/UVM 2003: 9).

Projektlederen giver imidlertid samtidig udtryk for, at 'traditionens' begreb om 'dannelse' tillige kan forstås som en 'kompetence'. Som det fremgår af citatet, finder hun det fx uproblematisk at oversætte 'dannelse' til mere overordnede metakvalifikationer som fx 'innovations- og navigationskompetence'. Dermed tillægger projektlederen 'dannelse' et performanceorienteret anvendelsesaspekt, der – som hun siger – matcher 'de nye buzz words, som kom fra ministeriet' (op.cit.). I den bredere akademiske debat i kvalifikationsnøglens umiddelbare samtid i 2003 blev 'kompetence' imidlertid defineret som et opgør med den klassiske forståelse af 'dannelse' som et overhistorisk og overindividuel 'overskud af viden', der er 'større end' den enkelte og netop udmærker sig ved ikke at være rettet mod en bestemt anvendelse (fx Herman 2003, Herman/Kristensen 2003, Haue 2004, Sarauw 2005). Set i dét lys er spørgsmålet derfor, hvorvidt projektlederen ved at oversætte 'dannelse' til 'kompetence' samtidig kommer til at foretage en oversættelse af tidligere tiders epistemologisk-demokratiske referencer til det 'almene' og 'overindividuelle' til en mål-markedsorienteret reference til det 'partikulære' og 'kontekstuelle', hvorved dannelsesstanken mister sin klassiske betydning?

Projektlederens fortælling om kompetenceprojektet kan ses som et forsvar for 'traditionen' i den forstand, at hun konstruerer en refiguration af det politiske kompetencebegreb, så det tillige bringes til at omfatte de 'faglige' og 'langsigtede' mål, som kvalifikationsnøglen ekskluderer. Men i tråd med de officielle rapporter fra fakultetsledelsen rummer hendes fortælling samtidig en double shuffle omkring de elementer ved 'traditionen', som hun ønsker at bevare, i den forstand, at det er uklart, hvorvidt fx 'dannelsesaspektet' tilkendes værdi som mål i sig selv.

Et eksempel på et af de paradokser, der knytter sig til projektlederens fortælling, er således, at hun i sit forsvar for 'traditionen' på den ene side mener, at kvalifikationsnøglens fordømmelse af denne som værende for snævert fokuseret på 'det faglige' er forkert, fordi 'det faglige' ifølge hendes fremstilling altid allerede opøves i et kontinuum med 'det praktiske'. På den anden side argumenterer for, at praksisdimensionen i undervisningen skal styrkes. Hermed kobles kompetencebegrebet nemlig alligevel til en reformatorisk dagsorden, som i sidste ende synes at stemme overens med kvalifikationsnøglens fokus på at opprioritere de performanceorienterede elementer, som kan omsættes i konkret handlen. Forskellen er blot, at kvalifikationsnøglen italesætter de performanceorienterede elementer som

summative mål, der skal kunne omsættes til en konkret anvendelsesfunktion på '(arbejds)markedet', hvorimod projektlederen i første omgang italesætter disse som en formativ kvalificering af 'det faglige'.

Her kommer projektlederens uproblematisk oversættelse af 'dannelsesaspektet' til konkrete 'kompetencer' ind i billedet som eksempel på, hvad den syntetiserende narrativ kan tænkes at indebære for uddannelsesudviklingen. Værdien af det formative 'overskud af viden', som identificeres med 'traditionen' (= 'det faglige' og 'det langsigtede') refigureres nemlig simultant som konkret navngivne mål, fx 'innovations- og navigationskompetence', som den lokale uddannelsesudvikling i tråd med kvalifikationsnøglen summative mål-markedsoptik kan tage pejling efter.

Som en gennemgående tendens ved den syntetiserende narrativ, som fakultetsledelsen fremsætter om kompetenceprojektet, efterlader projektlederens fortælling således en vis uklarhed omkring, hvorvidt de elementer, hun forsvarer ved 'traditionen', accepteres som mål i deres egen ret? Eller hvorvidt hrendes forsvar for, at 'traditionen' uproblematisk kan oversættes til performanceorienterede 'kompetencer', samtidig indebærer en refiguration af 'traditionen' i overensstemmelse med kvalifikationsnøglen interesser? Og hvis ja, mister 'traditionen' så - idet den oversættes til 'kompetencer' - samtidig retten til som 'videnskabsbærende og holdningsdannende institution med en langsigtet og bred samfundsforpligtelse' (op.cit., HUM/KU 2003: 13) at fokusere på 'det faglige' og 'det langsigtede' som selvstændigt legitime værdier med en universitetsuddannelse?

Kompetencebegrebet som alignment og curriculumstyring

'Hvor Bologna-processen og kvalifikationsnøglen alene stiller krav om, at der udarbejdes målbeskrivelser per studieordning, altså det samlede bachelor- og kandidatniveau, valgte vi at udarbejde [kompetence]mål for samtlige uddannelsesmoduler, dvs. uddannelsesblokke a 15 ECTS-point. Det var der en pointe i, da uddannelserne jo skulle hænge sammen fagligt og passe til den samlede kompetenceprofil, der beskriver den færdiguddannede kandidats kunnen. For det andet mente vi, at den større gennemsigthed, der kommer omkring læringsudbyttet, ville medvirke til at højne studiemotivationen. Her er ideen om kompetencemål for de enkelte moduler relevant, fordi der kommer et praksisperspektiv ind med det samme' (Interview med tidligere projektleder, april 2009).

Projektlederen fortæller her, hvordan den lokale refiguration af kompetencebegrebet i tilknytning til visionen om at indføre flere studenteraktiverende praktikker i undervisningen i sidste ende blev udmøntet i en langt mere gennemgribende reform af de eksisterende studieordninger, end der var lagt op til i kvalifikationsnøglen.

Således vil jeg i det følgende sætte fokus på, hvordan fakultetsledelsen benyttede det lokale kompetencebeskrivelsesarbejde som anledning til en ny type curriculumstyring. En styring, som på afgørende vis sætter spørgsmålstegn ved det forsvar for 'traditionen', som fakultetsledelsen med formuleringen om, at kompetencebeskrivelsesarbejdet skulle foregå 'med afsæt i fagenes substans' (HUM/KU 2003: 52), fremsætter i de officielle rapporter.

Som det fremgår af projektlederens fortælling neden for, kan det lokale kompetenceprojekt altså også ses som en yderligere detailstyring af curriculum mod specifikke anvendelsesmål, idet fakultetsledelsen til slut valgte at udbygge kvalifikationsnøglens krav om kompetenceprofiler og kompetencemål for uddannelsens afsluttede dele (dvs. hhv. en samlet bachelor- og kandidatuddannelse) med et lokalt krav om kompetencemål for samtlige uddannelsesmoduler:

'Ideen var, at vi ved at supplere de nationale krav om udarbejdelse af kompetencemål for det samlede bachelor- og kandidatniveau med et lidt skrapere lokalt krav om, at der skulle uarbejdes kompetencemål for de enkelte uddannelsesmoduler, ville få et operativt afsæt for at indarbejde et studenteraktiverende kompetencefokus i samtlige kurser fra start til slut. Samtidig var det også et mål at skabe større harmoni mellem kompetencemålene for de enkelte uddannelsesdele og uddannelsens samlede kompetencemål. Førhen stod de enkelte elementer tit og stak i hver sin retning, så det i første omgang var svært for de studerende, og senere også for aftagerne, at gennemskue deres bidrag til den endelige kandidatprofil' (Interview med tidligere projektleder, april 2009).

I tråd med Reinhold & Wrights pointering af, hvordan de lokale aktører i visse tilfælde overtager de politiske teknologier med henblik på egne mål (Reinhold/Wright 2011: 86, op.cit. kap. 1) ses igen, hvordan projektlederen italesætter de indskærpede lokale krav om kompetencemål for de enkelte uddannelseselementer som middel til at realisere et lokalt defineret mål om flere studenteraktiverende praktikker i undervisningen. Dvs. en målsætning, der ikke er indeholdt i kvalifikationsnøglen, hvorfor man umiddelbart kan tale om, at fakultetsledelsen foretager en strategisk 'erobring' af den politiske kompetencemålsstrategi med henblik på en delvis anden, lokalt defineret dagsorden.

De visioner, som projektlederen knytter til strategien, har imidlertid en vis lighed med kvalifikationsnøglens. Ifølge hendes fremstilling har det nemlig været en vigtig del af strategien samtidig dels at 'højne studiemotivationen' (op.cit.), dels at 'skabe større harmoni mellem kompetencemålene for de enkelte uddannelsesdele og uddannelsens samlede kompetencemål' (op.cit.). Projektlederen skaber hermed en mål-markedsorienteret figuration af 'de studerende' som en homogen gruppe med en sammenfaldende interesse i kompetencebeskrivelserne som en 'varedeklaration', der skal garantere

‘ensartet kvalitet’ og ‘gennemsigtighed’ (fx VTU/UVM 2003: 7, 9) omkring uddannelsernes anvendelsesdimension. Forskellen er blot, at den ‘varedeklaration’, som projektlederen her taler om, er langt mere detaljeret. Dvs. ikke blot omfatter uddannelsens afsluttede dele, men gælder for samtlige uddannelseselementer, som fakultetsledelsen således kræver oversat til anvendelsesorienterede kompetencetermer. I et arbejdsoplæg til de lokale studienævn, som skulle stå for det konkrete kompetencebeskrivelsesarbejde, skriver fakultetsledelsen følgende herom:

‘Kompetencemål formuleres for moduler, fagelementer og hele uddannelser. En uddannelse er mere end summen af enkeltdelene, så kompetencemål på uddannelsesniveau bør redegøre for sammenhængen i uddannelsesforløbet, hvilket vil sige, at samspillet i faglighedens delelementer ekspliciteres i anvendelsestermer. [...]Kompetencemål og kompetenceprofil garanteres “nedefter” af uddannelsens konkrete udformning, og de konkrete delaktiviteter på studiet tilrettelægges og styres således ud fra en overordnet bevidsthed om kompetencemål og kompetenceprofil. Der skal således være tæt sammenhæng mellem undervisning, fordringer, kompetencemål og kompetenceprofil (HUM/KU, KU 2003e: 2,4).

Citatet viser, hvordan fakultetsledelsen hermed endte med at præsentere en tænkning, der forekommer at stå modsætning til det nedefra-op-perspektiv som fakultetsledelsens præsenterede i de indledende rapporter, om at kompetencebeskrivelsesarbejdet skulle foregå med ‘afsæt fagenes substans’ og med et ‘langsigtet perspektiv på samfundsudviklingen’ (fx HUM/KU 2003: 51). Her er det derimod de konkrete anvendelsesdimensioner, der italesættes som uddannelsesudviklingens omdrejningspunkt. Som en væsentlig forskel fra tidligere argumenteres endvidere ud fra et oppefra-ned-perspektiv, hvor de enkelte uddannelser tilrettelægges ‘ud fra en overordnet bevidsthed om kompetencemål og kompetenceprofil’, der så efterfølgende ‘garanteres “nedefter” af uddannelsens konkrete udformning’ (op.cit.). Ifølge fakultetsledelsen forventes studienævnene hermed gennem kompetencebeskrivelsesarbejdet at tilrettelægge de nye studieordninger, så de enkelte uddannelseselementer alle som én er i alignment med en række foruddefinerede anvendelsesmål.⁷¹ Jeg citerer her fra et andet sted i det samme procesoplæg, som specificerer det nye alignmentkrav:

‘Kompetenceprofilen er således ikke et sæt jobbeskrivelser – det er en opsummering af de aktiviteter, en studerende qua sin faglige ballast er i stand til at udføre på arbejdsmarkedet. Man kan evt. tage udgangspunkt i arbejdsmarkedets opgaver, arbejdsformer og

⁷¹ Som det ses, præciseres det bl.a., at ‘kompetencemål’ altid ekspliciteres i anvendelsestermer, og at det er anvendelsesperspektivet, der fungerer som bindeled i forhold til at redegøre for ‘sammenhængen i uddannelsesforløbet’, og der er således samtidig tale om en betydelig indskærpelse af fokus på anvendelsesaspektet i forhold til de lokale kompetencerapporters indledende definition af ‘kompetence’ som et ‘potentiale, der består af viden, forståelse, færdigheder og kunnen’ (op.cit., HUM/KU 2003: 52).

slutprodukter, men profilen skal beskrive *aktivitetsformer baseret på kompetencemålene*. Hvis kompetenceprofilen bliver for specifik, beskrives kandidaternes arbejdsmarkedspotentiale snævrere end nødvendigt. Hvis kompetenceprofilen på den anden side bliver for abstrakt, får man en unyttig liste over generalistkvalifikationer' (HUM/KU 2003c: 3).

Selvom udgangspunktet – med retorisk eftertryk på 'ikke' – ikke italesættes som et sæt jobbeskrivelser, er ligheden med kvalifikationsnøglen mål-markedsorienterede tilgang stor, i den forstand at studieordningerne skal formuleres med udgangspunkt i 'en opsummering af de aktiviteter, en studerende qua sin faglige ballast er i stand til at udføre på arbejdsmarkedet'. Citatet viser med andre ord, hvordan udgangspunktet for uddannelsesudviklingen ikke længere italesættes som 'fagernes substans' eller de 'langsigtede perspektiver', men ækvivaleres med det 'arbejdsmarkedspotentiale', som de lokale rapporter som udgangspunkt var forbeholdne over for at reducere uddannelsesudviklingen til (op.cit.). Hermed bliver det imidlertid samtidig uklart, hvorvidt definitionsretten over uddannelsesudviklingen fortsat tænkes at ligge på uddannelsernes side? Eller om den i stigende omfang skal skubbes over til aftagerne, sådan som kvalifikationsnøglen foreslår?

'Vi havde sådan en tegning af et hus. Den tidligere tradition var, at man startede med fundamentet, som så var alle fagene med deres specifikke indhold. Derefter kom taget på, som var lavet, så det passede til fundamentet. Det, vi sagde, var, jamen I skal begynde med taget, altså overveje, hvordan kandidatprofilen skal se ud, og så lave fundamentet derefter. Det betød også nogle voldsomme stridigheder på fagene, fordi det lagde op til, at der var nogle af de eksisterende elementer, der skulle ryddes ud i' (Interview med tidligere projektleder for kompetenceprojektet, april 2009).

For at forklare pointen med den alignment-tænkning, som fakultetsledelsen knyttede til kompetencebeskrivelsesarbejdet, henviser projektlederen her til en PPT, som reformsekretariatet præsenterede for studienævnene. PPT'en er interessant, fordi den bruges som en metafor for den transformation i uddannelsestænkningen, som ifølge projektlederens fortælling var knyttet til fakultetets visioner med kompetencebeskrivelsesarbejdet.

Ved at henvise til PPT'en skaber projektlederen en konkret, billedlig figuration af en universitetsuddannelse som et 'hus', hvor kompetenceprofilen befinder sig i toppen som husets 'tag', mens de faglige moduler metaforiseres som de 'mursten', der indgår i bygningen. Projektlederen henviser hermed et konstruktivistisk uddannelsessyn, hvor 'uddannelse' forstås som en 'bygning', der kan konstrueres på forskellige måder og med forskellige formål for øje. Men til forskel fra det processuelt-formativt perspektiv, som tidligere blev betonet i forbindelse med visionen om at indføre flere studenteraktiverende praktikker, anlægger projektlederen her et summativt-output-orienteret

perspektiv på 'kompetence', som er identisk med kvalifikationsnøglens. Et perspektiv, der overordnet set betyder, at de studerendes fordybelse i de forskellige fagelementer ikke tilkendes selvstændig egenverdi, hvilket bl.a. ses ved, at de eksisterende fagelementer italesættes noget, der skal 'ryddes ud i' (op.cit.) med henblik på alignment med en given 'kompetenceprofil', der beskriver uddannelsens anvendelse på '(arbejds)markedet'.⁷²

'Vi ville gerne bort fra, at de enkelte undervisere ser den faglighed, de repræsenterer, som legoklodser, der var selvforskrevne til at indgå i 'tagets' konstruktion [kompetenceprofilen]. Og dét afstedkom jo nogle voldsomme magtkampe. For det kunne jo være, at der var nogle elementer, der bare var der af historiske årsager, men som måske ikke var så relevante længere i forhold til den type kandidater, man ville have. [...] Sådan noget handler jo også om menneskelige omkostninger. For tænk, hvis du er den VIP, der er ekspert i det fag, der ryger ud, så er du jo lost. Det er ren overlevelse for den enkelte' (Interview med tidligere projektleder, april 2009).

Projektlederens fortælling om PPT'en viser hermed, hvordan der indadtil blev iværksat en omfattende curriculumstyring, som netop synes at forstærke de visioner, kvalifikationsnøglen knytter til kompetencebegrebet som middel til at styre uddannelsesudviklingen mod bestemte anvendelsesfunktioner på '(arbejds)markedet'.⁷³ En orientering, der i dette tilfælde forekommer at stå i modsætning til de 'post-fordistiske' perspektiver omkring 'livslang læring' og behovet for en 'bred og avanceret vidensbase', som fremsættes i de internationale policydokumenter (kap. 4 & 6), og som tillige indgår i det forsvar for 'traditionen', som fakultetsledelsen udadtil konstruerer i de officielle rapporter (op.cit., dette kapitel).

⁷² Projektlederens formulering er på dette punkt nærmest identisk med kvalifikationsnøglens visioner med indførelsen af de kompetencebaserede studieordninger som et middel til, at 'visse uddannelseselementer vil blive opprioriteret' (VTU/UVM 2003: 7). 'Traditionens' tendens til at sigte 'meget snævert mod, hvilke faglige kompetencer de studerende skal have' (ibid.) fordømmes derimod. I tråd med kvalifikationsnøglens varemeforik (VTU 2003: 9) medvirker projektlederens fremstilling hermed til at legitimere et instrumentelt syn på uddannelsesudviklingen, hvor 'den studerende' defineres som et 'masseprodukt' (= 'kompetenceprofilen'). Dvs. noget, som produceres som korrelat til et bestemt læringsinput (= 'kompetencemålene for de enkelte elementer'), og dermed forekommer som en modsætning til fakultetets tidligere rapporter, der betoner 'faren' for, at uddannelserne 'instrumentaliseres', hvis kompetencebeskrivelserne knyttes for tæt til de 'umiddelbare omverdensbehov' (HUM/KU 2004: 40).

⁷³ I fakultetets vejledning til studienævnene om udformningen af de nye studieordninger ses i den forbindelse, hvordan det omtalte alignmentkrav udmøntedes på bydeform i et papir, som fortæller studienævnene, at de skal anlægge et oppefra-ned-perspektiv på uddannelsesudviklingen, som tager udgangspunkt i formuleringen af nogle de overordnede mål. Jeg citerer: 'Formuler overordnede målsætninger for uddannelsen, Formuler delmål for uddannelsens bestanddele, Formuler indhold, undervisningsform og eksamensfordringer ud fra delmålene: – Hvad er kursens indhold? – Hvilke undervisningsformer benyttes? – Hvilke eksamensfordringer stilles? –Hvorledes hænger ovenstående tre punkter sammen med delmålene for fagelementet/modulet? [...] – Hvorledes støtter og sikrer de nuværende delmål de overordnede målsætninger? – Hvorledes kan man styrke de nuværende kvalifikationer og kompetencer? –Og hvorledes suppleres der evt. med nye områder for at nå de overordnede mål? Er der noget, der fordrer en justering af de overordnede mål – f.eks. betydningsfulde, men i første omgang oversete delmål?' (KU/Det Humanistiske Fakultet 2004c: 15-16).

Qua projektlederens henvisning til 'de menneskelige omkostninger' i citatet oven for fremstår de skærpede lokale kompetencekrav heroverfor som en benhård styringsteknologi mod nogle noget andre mål. En teknologi, der til forskel fra kvalifikationsnøglen mere overordnede fokus på de afsluttede uddannelsesdele (bachelor- og kandidatniveauet) forekommer at angive retningen for studienævnenes arbejde med de nye studieordninger helt ned på niveau med de enkelte uddannelseselementer.

På dette punkt kan hendes fortælling om, hvordan fakultetsledelsen hermed ønskede at 'rydde ud' i elementer, der var der af 'historiske årsager' (op.cit.) således ses som direkte videreførelse af det opgør med 'traditionen', som kvalifikationsnøglen ønsker med indførelsen af de kompetencebaserede studieordninger. Alt i alt forekommer det derfor til stadighed uklart, hvad det i grunden er for en 'tradition', fakultetsledelsen forsvarer med kompetenceprojektet, når 'traditionen' samtidig italesættes som et element, hvis fulde indhold og værdi i det forslag, som fakultetsledelsen stiller til de kompetencebaserede studieordninger, fremover vil være bestemt af en konkret anvendelse på '(arbejds)markedet'?

Åbninger og lukninger

Retrospektivt fremstår det humanistiske kompetenceprojekt fra 2003 i dag som en tankevækkende påmindelse om den enorme hastighed, hvormed kompetencebegrebet blev modtaget og forsynet med en bestemt betydning som en 'naturlig' del af den lokale sprogbrug om uddannelsernes formål og værdi. En udvikling, som på Det Humanistiske Fakultet fandt sted inden for det samme kalenderår, som kvalifikationsnøglen og universitetsloven bragte kompetencebegrebet på banen som et nyt omdrejningspunkt for den lokale uddannelsesudvikling.

Jeg har i min læsning lagt vægt på, hvordan historien om kompetencebegrebets indtog på fakultetet – og med hvilket formål og hvilken værdi, det er blevet introduceret – kan fortælles fra forskellige vinkler, der kan forekomme indbyrdes usammenhængende og pege i forskellige retninger i forhold til, hvad fakultetsledelsen i grunden lægger op til med det lokale kompetenceprojekt. Hermed også være sagt, at min læsning som udgangspunkt viser, hvordan 'kompetence' i høj grad også er et begreb, hvis betydning universiteterne har været med til at konstruere, og hvordan der i den forbindelse er blevet etableret nogle åbninger og lukninger mod forskellige formåls- og værdifigurationer, som ikke er indeholdt i kvalifikationsnøglen. Jeg har her vist, hvordan fakultetsledelsen på den ene side definerer 'kompetence' i en ny og udvidet betydning, der bl.a. inkluderer 'det faglige' og 'det langsigtede samfundsbærende perspektiv' og andre elementer, som hævdes relevante for den lokale figuration af 'traditionen'. På den anden side ikke artikulerer 'det faglige' og 'det langsigtede' som selvstændige mål i

deres egen ret, men legitimerer dem ud fra en syntetiserende narrativ. Dvs. en narrativ, hvor disse mål oversættes til performanceorienterede 'kompetencer', der hævdes at have relevans for kvalifikationsnøglen eksklusive mål-markedsoptik, hvorfor det i sidste ende tvetydigt, hvad det i grunden er for en 'tradition', der forsvare?

Selvom fakultetet med kompetenceprojektet refigurerer kompetencebegrebet til også at omfatte 'det faglige' 'det langsigtede' og det såkaldte 'dannelsesaspekt' ses bl.a., hvordan dét, at disse nu oversættes til 'kompetencer', knyttes sammen med en reformatorisk dagsorden, der tilsyneladende fører noget andet og mere med sig. En dagsorden, der i projektlederens fortælling forklares som et ønske om flere studenteraktiverende praktikker med henblik på de studerendes faglige læring, hvilket i projektlederens fortælling omsættes til et argument for, at fakultetsledelsen valgte at indskærpe kvalifikationsnøglen krav om kompetencemål til også at omfatte de enkelte uddannelseselementer.

Jeg har i den forbindelse vist, hvordan fakultetsledelsen hermed mener at foretage en 'erobring' af den politiske teknologi med henblik på realisering af egne mål. Men jeg har samtidig også vist, hvordan den lokale brug af den politiske teknologi i sidste ende ser ud til at refigurere den 'tradition', som fakultetsledelsen i første omgang hævder at ville sikre gennem denne 'erobring'.

En refiguration, som bl.a. kommer til udtryk gennem kravet om alignment mellem kompetencemålene for samtlige uddannelseselementer og en arbejdsmarkedsorienteret kompetenceprofil, som frem for at fokusere på de studerendes faglige læring anlægger et summativt, performanceorienteret fokus på hvad uddannelserne kan anvendes til bagefter i ikke-faglige sammenhænge. I lighed med kvalifikationsnøglen italesættes elementerne 'kompetenceprofil' og 'kompetencemål' hermed også lokalt som en overordnet referenceramme, inden for hvilken værdi- og italesættelsen af uddannelserne fremover skal finde sted. Her kan de skærpede lokale krav om alignment mellem den overordnede kompetenceprofil og kompetencemål helt ned på modulniveau ses som en forstærkelse af den styring mod prædefinerede arbejdsmarkeds mål, som kvalifikationsnøglen artikulerer som det overordnede mål med de kompetencebaserede studieordninger.

Som sådan kan historien om det humanistiske kompetenceprojekt også fortælles ud fra et governmentalityteoretisk perspektiv. Et perspektiv, som i stil med Martin Lawns (Lawn 2003, op.cit., kap. 6) analyser af, hvordan 'uddannelse' i begyndelsen af det nye årtusinde blev konstrueret som fælles policyområde i EU, ser vægten på de sociale og demokratiske elementer som en politisk teknologi, hvis

faktiske hensigt er at vinde 'traditionens' opbakning til et projekt, der kan beskrives som 'neoliberalt'. Dvs. i virkeligheden handler om markedsgørelse af uddannelserne. I fakultetsledelsens tilfælde vil dette fx kunne siges om den gentagne betoning af 'et langsigtet perspektiv på samfundsudviklingen' (HUM/KU 2003: 53, op.cit.), der altså ud fra en governmentalityteoretisk betragtning vil kunne udlægges som et middel til at vinde de ansattes og studerendes velvilje overfor et projekt, som måske hele tiden har handlet om noget andet.

Mine analyser i dette kapitel afviser ikke, at en sådan governmentalityinspireret opmærksomhed kan have en vis udsigelseskraft. For det første ses fx, hvordan de værdier ved 'traditionen', der forsvares, forsvares med henvisning til deres potentielle bidrag til '(arbejds)markedet', dvs. med henblik på et mål, der vil kunne betegnes som 'neoliberalt'. For det andet, hvordan fakultetsledelsen benytter de nye kompetencekrav som anledning til en ny type curriculumstyring, der virker ved at figurere 'den studerende' som aktivt subjekt for egen kompetenceudvikling, hvis anerkendelse og værdi i kraft af de nye alignmentkrav primært defineres ud fra prædefinerede anvendelsesmål, hvilket ligeledes vil kunne betegnes som en 'neoliberal' styringsteknologi.

I en læsning, der som denne udelukkende bevæger sig på 'overfladen' af de fortællinger, der lokalt konstrueres om kompetenceprojektet, er der imidlertid intet belæg for, at der skulle have været en sådan bagvedliggende 'neoliberal' diskurs eller rationalitet, som fakultetsledelsen allerede fra starten har haft til hensigt at realisere med kompetenceprojektet.

Når dette er sagt, har jeg endvidere som en bevidst analysestrategi bestræbt mig på at pege på en række 'forstyrrelser' i det analyserede, der kan bidrage til at nuancere den lineære fortælling om en bagvedliggende 'neoliberal' dagsordens gradvise realisering, som (jf. kap. 1) tendentielt tages for givet i den governmentalityteoretiske Bologna-forskning. Både de internationale analyser i afhandlingens forrige del og analyserne af det humanistiske kompetenceprojekt i dette kapitel peger på, hvordan 'Bologna-processen' – i kraft af de væsensforskellige fortolkninger, den har været genstand for - tillige kan ses som projektionsskive for en til stadighed uafgjort definitionskamp om universiteternes formål og værdi. En definitionskamp, som i det humanistiske kompetenceprojekt bl.a. viser sig ved, at kompetencebegrebet ikke reproduceres i en lige linje fra kvalifikationsnøglen. Der konstrueres derimod en refiguration af kompetencebegrebet, så det tillige bringes til at omfatte elementer som fx 'det faglige' og 'det langsigtede' ved den 'tradition', som kvalifikationsnøglen som udgangspunkt italesætter kompetencebegrebet som et opgør med (fx VTU/UVM 2003: 14, op.cit., kap. 5).

Et centralt spørgsmål, som jeg tager med herfra ind i de videre analyser, er derfor hvilken rolle ‘traditionen’, ‘det faglige’ og ‘det langsigtede’ spiller i lokale studienævns fortællinger om det kompetencerelaterede reformarbejde? Og hvordan de i arbejdet med de nye studieordninger forholder sig til den mulige ‘neoliberale’ dagorden, som på paradoksal vis forekommer intensiveret i kraft af de skærpede lokale krav fra fakultetsledelsen om performanceorienterede kompetencemål for de enkelte uddannelseselementer?

Kartografi

PENSUM-INDHOLDSDISKURS	EPISTEM.-DEMOKRATISK DISKURS
<ul style="list-style-type: none"> • Er som i kvalifikationsnøglen og de internationale dokumenter i sig selv et illegitimt pejlemærke for uddannelsesudviklingen, men • Der henvises som i EHEA-rammen fortsat til en essentiel ‘viden og forståelse’ som forudsætning for at blive ‘kompetent’ og anvende sin viden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Er stærkt artikuleret i fakultetets figuration af ‘humaniora’ (= ‘langsigtet’, ‘kulturbevarende’, ‘samfundsbærende’), men • Artikuleres til forskel fra de tidlige Bologna-dokumenter ikke som et mål i sin egen ret, men som forudsætning for at være ‘vækstfremmende’, dvs. underlagt en mål-markedsorienteret diskurs.
<ul style="list-style-type: none"> • Står med visionen om – via kompetencebegrebet – at styrke praksis-aspektet i undervisningen stærkere end i de nationale såvel som internationale dokumenter, men • Praksis-aspektet er qua kravet om alignment med en arbejdsmarkeds-relevant kompetenceprofil samtidig underordnet en mål-markedsorienteret tilgang. 	<ul style="list-style-type: none"> • Er qua den lokale konstruktion af de arbejdsmarkedsorienterede kompetenceprofiler som pejlemærke dominerende for det humanistiske kompetenceprojekt, men • Til forskel fra kvalifikationsnøglen tilkendes de øvrige felter fortsat værdi og legitimitet som centrale bidragydere til de såkaldt ‘vækstfremmende’ perspektiver.
STUDENTER-PROCESDISKURS	MÅL-MARKEDSDISKURS

Hvis man ud fra kartografien kort skal beskrive den rejse, som kompetencebegrebet har været på i dette kapitel, kan man sige, at det i første omgang fikses i en udvidet betydning. Dvs. en betydning, hvor epistemologisk-demokratiske elementer, der ikke er indeholdt af kvalifikationsnøglen som fx ‘det faglige’ og ‘det langsigtede’ italesættes som ‘kompetencer’. En betydning, som efterfølgende sammen med en ligeledes ny studenter-procesorienteret tilgang, som i projektlederens fortælling består i, at

kompetencemålsbeskrivelserne for de enkelte uddannelseselementer skulle bruges til at kvalificere de studerendes faglige læring gennem flere studenteraktiverende praktikker. I forbindelse med de endelige krav for studienævnenes kompetencebeskrivelsesarbejde tilføjes disse imidlertid et krav om alignment med en overordnet, arbejdsmarkedsrelevant kompetenceprofil. Herved tilføjes den lokale forståelse af kompetencebegrebet i sidste ende et mål-markedsorienteret perspektiv, der sætter spørgsmålstejn ved de epistemologisk-demokratiske såvel som de studenter-procesorienterede elementer som selvstændigt legitime mål og værdier ved en universitetsuddannelse.

Kartografien over det humanistiske kompetenceprojekt adskiller sig hermed både de tidligere fremsatte kartografier og kvalifikationsnøglen (kap. 5) og de internationale Bologna-dokumenter (kap. 4 & 6). Mens den danske kvalifikationsnøgle refererer til den mål-markedsorienterede diskurs som et absolut omdrejningspunkt for italesættelsen af universitetsuddannelsernes formål og værdi, henviser de internationale Bologna-dokumenter til både en epistemologisk-demokratisk og en mål-markedsorienteret (og delvist også den studenter-procesorienteret) diskurs. I forhold til disse argumenterer den humanistiske fakultetsledelse som udgangspunkt for, at alle fire felter i kartogrammet har værdi for en universitetsuddannelse. Men med den markante forskel fra de tidlige internationale Bologna-dokumenter, at den pensum-indholdsorienterede, den studenter-procesorienterede og den epistemologisk-demokratiske værdier - frem for selvstændige mål i deres egen ret - artikuleres som midler for den mål-markedsorienterede diskurs, som kvalifikationsnøglen introducerer i tilknytning til kompetencebegrebet.

KAPITEL 8. KOMPETENCEARBEJDET PÅ DANSK

Den kontinuitetssøgende narrativ – indledning

‘I stedet for at se det som noget helt nyt har vi forsøgt at argumentere for, at den eksisterende måde at håndtere faget på allerede var en kvalificeret måde at tackle Bologna-processens krav og udfordringer på. [...] Men der var mange, der ikke snakkede med hinanden i lang tid. For alting skulle laves om. Der skulle eksaminer ind efter hvert semester og der skulle skæres i antallet af ECTS for de samlede discipliner. Især de litterære grupper blandt underviserne var derfor bange for, at deres disciplin, som de opfatter som fagets kerne, skulle blive yderligere beskåret. De var bange for, at vi andre ville bruge reformen som undskyldning for, at nu kørte vi frem og tog noget af deres undervisning, og så bagefter argumenterede med, at der ikke var brug for så mange undervisere i litteratur. Så det blev en bitter strid, som endte med, at vi måtte gå tilbage og tage udgangspunkt i den eksisterende studieordning’ (Interview med tidligere studieleder på Dansk, juni 2008).

Officielt er nye studieordninger på Dansk i lighed med alle andre nye studieordninger på Det Humanistiske Fakultet udarbejdet i henhold til fakultetsledelsens kompetenceprojekt. Et projekt, der som jeg har vist i forrige kapitel endte med en betydelig indskærpelse af kvalifikationsnøglens krav til det kompetencebaserede reformarbejde.

Som det ses af citatet oven for, er danskstudielederens fortælling om det lokale reformarbejde imidlertid forankret i en narrativ, der trækker på nogle delvist modsatrettede logikker. En narrativ, som jeg har valgt at betegne som den **kontinuitetssøgende narrativ**, fordi studielederen overfor de udefrakommende reformkrav argumenterer for de eksisterende studieordninger som en allerede kvalificeret måde ‘at tackle Bologna-processens krav og udfordringer på’ (op.cit.). Samtidig forholder danskstudielederen sig dog ikke logisk og rationelt til disse krav. Som det ses, italesætter han derimod på en ‘bitter strid’ (op.cit) om ressourcefordelingen mellem forskellige faglige grupperinger som det lokale kompetencebeskrivelsesarbejdes egentlige omdrejningspunkt. En strid, hvor man ikke kunne nå til enighed, og derfor at ‘gå tilbage og tage udgangspunkt i den eksisterende studieordning’ (op.cit).

Den kontinuitetssøgende narrativ er hermed i høj grad også udtryk for alt det, der ifølge danskstudielederen *ikke* kom til at ske på trods af de politiske kompetencekrav. Men som jeg vil udfolde i dette kapitel, fortæller mine læsninger af de tidligere og nye studieordninger en noget anden historie. En historie, der i lighed med fakultetsledelsens kompetenceprojekt peger på, hvordan der med kompetencebaserede studieordninger indtræffer en historisk ny styring mod eksterne anvendelsesmål,

som for danskuddannelsens vedkommende betyder, at det tidligere fokus på studenter-processororienterede og epistemologisk-demokratiske elementer falder bort.

Kapitlet er baseret på interview med danskstudielederen og AC-vejlederens samt nedslag i den tidligere bachelor- og kandidatstudieordning fra hhv. 1998 (justeret i 2003) og 1999 og deres nye kompetencebaserede afløsere fra hhv. 2005 (justeret i 2007).

“Kompetencebegrebet var ikke noget, vi diskuterede [...]”

‘Fakultetets kompetenceprojekt har nok været meget styrende. Der blev jo nedsat det dér kompetencesekretariat, og vi var med til alle studieledermøderne. Men jeg tror ikke, at man kan sige, at vi gjorde det med fornøjelse. [...] På det punkt har vi i og for sig været relativt utaktiske. Vi har tænkt meget internt fagligt. Vi havde til at begynde med et andet forslag. Men det blev skudt ned af de faglige arbejdsgrupper, og så var der ikke andet at gøre end at referere tilbage til den gamle studieordning. Det er klart, at vi også har snakket om Bologna-processen og universitetsloven. For det var jo ligesom de regler, vi skulle skrive vores ordninger hen imod. Men vi har tænkt det meget mere fagligt end taktisk. Gymnasiet er jo fortsat vores store aftager, og jeg kunne ikke forestille mig et gymnasium, hvor der ikke længere var en form for danskfag, så vi mente, at der var god grund til mest at fokusere på det faglige’ (Interview med tidligere studieleder på Dansk, juni 2008).

Med bemærkningen om, at de nye studieordninger er tænkt ‘mere fagligt end taktisk’ etablerer danskstudielederen en fortælling, der sætter sig på tværs af kvalifikationsnøglens opgør med ‘traditionen’ og dennes fokus på ‘det faglige’ såvel som fakultetsledelsens ønske om at ‘rydde ud’ i visse uddannelseselementer.

Citatet ovenfor viser heroverfor, hvordan ‘traditionen’ og ‘det faglige’ som centrale grundkomponenter i danskstudielederens kontinuitetssøgende narrativ italesættes som det absolutte omdrejningspunkt for det lokale kompetencebeskrivelsesarbejde. ‘Fakultetets kompetenceprojekt’, ‘Bologna-processen og universitetsloven’ positioneres derimod som et ‘uden for’ og som noget man ikke ‘gjorde med fornøjelse’ og ‘regler’ (op.cit). Det som fordømmes i den narrative struktur er med andre ord de nye ‘regler’, overfor hvilken ‘traditionen’ og ‘det faglige’ artikuleres som fremtidens eneste rigtige løsning.

Som det ses, sker dette gennem henvisning til ‘traditionens’ mangeårig aftagerrelation til ‘gymnasiet’, dvs. gennem en ækvivalensrelation mellem ‘tradition’ og ‘(arbejds)marked’, hvilket i danskstudielederens fremstilling benyttes til at afvise den politiske figuration af ‘traditionen’ som utidssvarende og inadækvat i forhold til ‘aftagernes’ interesser. Ifølge danskstudielederen tog man derfor heller ikke særlig meget

notits af de eksplicitte krav om arbejdsmarkedsrelevans, som fra politisk side var knyttet til, kompetencebegrebet. Man diskuterede det simpelthen ikke:

‘Kompetencebegrebet var ikke noget, vi diskuterede særligt meget. Vi har jo altid haft øje på arbejdsmarkedet. Gymnasiet er stadig vores primære aftager, så alt, hvad vi laver, bliver selvfølgelig sendt til fagkonsulenterne, så de kan tjekke, at kandidaterne kan det, de skal for at blive sluppet løs i gymnasiet. Vi er altså vant til at være i dialog med andre end os selv om, hvordan uddannelsen skal se ud, så vi mente ikke, at der var noget farligt ved kompetencebegrebet, eller at det ville få nogen stor betydning for studieordningerne. [...] På overbygningen har vi jo allerede et tilbud i danskfagets didaktik til dem, som gerne vil i gymnasiet, men vi har også historisk kigget i alle mulige andre retninger med hensyn til arbejdsmarkedet. [...] Så det hele handler ikke bare om de nye studieordninger. Der er også nogle meget lange linjer i det’ (Interview med tidligere studieleder på Dansk, juni 2008).

Mens kompetencebegrebet er et knudepunkt i både kvalifikationsnøglen og fakultetsledelsens kompetenceprojekt, benytter danskstudielederen her henvisningen til uddannelsens aftagerrelation til ‘gymnasiet’ til at decentrere kompetencebegrebet og fratage det den reformatoriske betydning, som det de to andre steder er knyttet sammen med. Han markerer fx eksplicit, at man generelt ikke mente, at der var noget ‘farligt’ ved kompetencebegrebet, og derfor ikke mente, at ‘ville få nogen stor betydning for studieordningerne’ (op.cit.). Til forskel fra den humanistiske projektleders fortælling, hvor kompetencebegrebet i begyndelsen blev opfattet som ‘bullshit-bingo’, der stod i modsætning til ‘traditionen’ (op.cit., kap. 7), bygger danskstudielederens fortælling hermed på en naturalisering af ‘kompetence’ som en allerede etableret del af ‘traditionen’ i form af en historisk lang orientering mod ‘(arbejds)markedet’:

‘Vi er måske også sluppet lettere om ved anvendelseskravet end andre uddannelser, fordi det er svært at forestille sig et gymnasium uden Dansk, og danskfaget i gymnasiet har jo stadig en række elementer, fx det historiske og det litterære, som i andre sammenhænge bliver anset for irrelevante. Så vi har aldrig frygtet for fagets eksistens, sådan som andre har, og der er jo stadig politiske kræfter, fx Bertel Haarder, der er varme fortalere for den klassiske dannelse. Men lige hvordan vægtningen skal være, det er der, kampene de foregår. Og det blev der brugt rigtig meget tid på i forhandlingerne’ (Interview med tidligere studieleder på Dansk, juni 2008).

Ved at henvise ‘gymnasiet’ etablerer danskstudielederens oven for bestemt figuration af elementet ‘(arbejds)marked’. En figuration, som han bruger til at vende op og ned på præmisserne for, hvad der artikuleres som ‘arbejdsmarkedsrelevant’, fordi den eksplicit modsætter sig kvalifikationsnøglens fordømmelse af ‘traditionens’ fokus på ‘det faglige’ som inadækvat i forhold til ‘aftagerne’.

Citatet ovenfor viser i den forbindelse også, hvordan danskstudielederen bruger henvisningen til den faste aftagerrelation til 'gymnasiet' til at positionere uddannelsen som privilegeret i forhold til de øvrige uddannelser. Argumentet er interessant, fordi han hermed samtidig legitimerer en epistemologisk-demokratisk tilgang til 'det faglige' ('Dansk' = 'gymnasiet' = 'det historiske og litterære, som i andre sammenhænge bliver anset for irrelevante') som legitim i forhold til 'de politiske kræfter' (op.cit.). Som en interessant forskel fra den humanistiske projektleders fortælling ses tillige, hvordan 'dannelse' i nærværende sammenhæng italesættes som værende i overensstemmelse med disse, hvorimod projektlederen argumenterer for, at 'dannelse' skal oversættes til 'kompetence' for at kunne matche de politiske krav (jf. op.cit., kap. 7).⁷⁴

Det, som danskstudielederen overordnet set gør med sin fortælling, er således at argumentere for den eksisterende 'tradition' og mod nødvendigheden af en reform, der tager yderligere retning efter '(arbejds)markedet'. I forhold til danskstudielederens kontinuitetssøgende argumentation taler forskellen mellem de tidligere og nye studieordninger imidlertid deres eget tydelige sprog. Et sprog, der som jeg i det følgende afsnit vil eksemplificere, udstiller kompetencebeskrivelsesarbejdet som andet og mere end en formel stileøvelse uden egentlig reformatorisk betydning.

De nye studieordninger: 'Tradition' >< 'marked' som begrundelsesstrategi

'På universitetet har dansk eksisteret som fag i godt og vel 150 år og hører således langt fra til blandt de ældste. Før nationalfagene dansk, engelsk, fransk og tysk kom til verden, var den humanistiske dannelse og uddannelse i Europa international i den forstand, at sproget var latin, og indholdet først og fremmest klassiske tekster. Faget blev således grundlagt på historiske studier af dansk sprog og litteratur set i lyset af den fælles nordiske fortid [...] og fra 1883 og mere end hundrede år frem til humanistbekendtgørelsen af 1985 har gymnasieskolen uanfægtet stået som den primære aftager af fagets kandidater. [...] Inden for de seneste 10 år har danskfaget desuden indoptaget studiet af de moderne mediers udtryksformer. I takt med at arbejdsmarkedet for dansk-kandidater har ændret sig med en række stillinger uden for de traditionelle ansættelsesområder, har studiet desuden budt på [...]]' (KU/Dansk 1998: 6-8).

Ovenstående uddrag fra det fire sider lange forord til den tidligere kandidatstudieordning fra 1998 viser, hvordan danskuddannelsen i den tidligere studieordning (som på reformtidspunktet var godt fire år gammel) beskrives med henvisning til 'historien' og 'traditionen'. I stil med de tidlige internationale Bologna-dokumenters henvisning til en 'fælles fortid' og 'vores ekstraordinære kulturelle og videnskabelige tradition' (fx EC 1998: 1, EC 1999: 2, op.cit., kap. 4) som middel til at promovere og

⁷⁴ Set i et bredere perspektiv italesætter danskstudielederens fortælling hermed også en tankevækkende diskrepans mellem de værdier og acceptregler, som fra politisk side knyttes til hhv. 'gymnasiet' og 'universitetet' som uddannelsessted.

naturliggøre nogle bestemte værdier og mål, legitimeres 'Dansk' her med henvisning til en oprindelsesmyte omkring 'den fælles nordiske fortid' og 'historiske studier af dansk sprog og litteratur' (op.cit.). Et forhold, der illustrerer, hvordan den tidligere studieordning henviser til en epistemologisk-demokratisk forståelse for uddannelsens formål og værdi, hvor 'traditionen' og 'det faglige' har en selvstændig egenverdi, som ligger hinsides '(arbejds)markedet'.

I den nye kandidatstudieordning fra 2008 er der derimod ingen epistemologisk-demokratiske referencer til 'traditionen'. Som det ses af sammenstillingen af den tidligere og den nye kandidatstudieordning nedenfor, er 'traditionen' her erstattet af en fremadrettet kompetenceprofil, der henviser til den studerendes læringsudbytte og mulighed for at 'udvikle og målrette sine kompetencer med henblik på specialiserede erhvervsfunktioner' (KU/Dansk 2008: 4).

Indholds- og målbeskrivelse (1998)	Kompetencemål for den [...] kandidat (2008)
<p>'Kandidatuddannelsen i Dansk omfatter studier i dansk/nordisk sprog og litteratur og i moderne medier. Disse områder studeres dels ved emnestudier, dels ved et specialestudium. Kandidatuddannelsen i Dansk:</p> <ul style="list-style-type: none"> • giver anledning til <i>fordybelse</i> i fagets enkeltområder, herunder de teoretiske, analytiske og historiske felter, • sætter den studerende i stand til <i>selvstændigt</i> og på <i>videnskabelig</i> vis at formulere og løse opgaver inden for fagets genstandsområder, • opøver den studerendes evne til at skaffe sig <i>overblik</i> over en større vidensmængde og finde vej igennem den ved at <i>prioritere</i> mellem væsentligt og uvæsentligt, • opøver den studerende i at <i>diskutere</i> personlige og vedtagne faglige positioner i såvel mundtlig som skriftlig form, • sætter den studerende i stand til at påtage sig <i>formidlingsopgaver</i> i tale og på skrift (evt. i lyd og billede).' <p>Resultatet af kandidatuddannelsens videregående studier skal ikke bare ytre sig i en øget fond af viden, men i en evne til selv at skaffe sig den, og i en vis udstrækning selv producere den gennem kritisk konfrontation af</p>	<p>'Dansk-kandidater har teoretisk og metodisk viden inden for en flerhed af områder i dansk litteratur, dansk sprog, danske medier og kommunikation.</p> <p>Kandidaterne har dybtgående analytisk kompetence inden for tekst-, sprog-, medie- og kommunikationsanalyse. Kandidaterne kan være specialiserede inden for et eller flere områder. De enkelte specialiseringer sigter mod beskæftigelsesområder, hvor disse særlige kompetencer efterspørges.</p> <p>Kandidaterne finder bl.a. ansættelse a) ved højere undervisning (gymnasier og seminarier), b) som informationsmedarbejdere og kommunikationsrådgivere, c) ved forlag og aviser og d) som sagsbehandlere i private og offentlige virksomheder.</p> <p>Endvidere kan kandidatuddannelsen i Dansk danne grundlag for en forskeruddannelse inden for dansk litteratur, dansk sprog, danske medier eller kommunikation' (Den nye kandidatstudieordning, Dansk/KU 2008: 9).</p>

viden med viden, af teori med teori' (Den tidligere kandidatstudieordning, Dansk/KU 1998: 11, original kursivering).	
--	--

Ovenstående sammenstilling af den tidligere 'Indholds- og målbeskrivelse' fra kandidatstudieordningen i 1998 og de nye 'Kompetencemål for den færdiguddannede kandidat' fra 2008 er betegnende for den markante omkalfatring i de henvisninger, der bruges til at italesætte uddannelsernes formål og værdi, som finder sted mellem de to studieordninger.

Alene forskellen mellem de to overskriftskategorier markerer, at vi med den nye studieordning træder ind i et andet narrativt univers, hvor det meningsbærende tyngdepunkt skifter fra 'indhold' til 'kompetence'. Borte er imidlertid samtidig den tidligere studieordnings idealer om 'kritisk konfrontation af viden med viden og teori med teori' og 'fordybelse i fagets enkeltområder' i forhold til hvilke, der nu henvises til en 'kompetenceprofil', der henviser til 'beskæftigelsesområder, hvor disse særlige kompetencer efterspørges' (op.cit.).

'Den studerende' og dennes 'læringsudbytte' er i begge studieordninger i centrum for beskrivelsen. Men hvor den tidligere studieordning (jf. originalkursiveringer ovenfor) anlægger et processuelt perspektiv 'den studerendes' faglige læring ud fra en epistemologisk-demokratisk idealfiguration af 'den studerende' som en 'kritisk' konfrontatør af viden, anlægger den nye studieordning et nyt, mere entydigt mål-markedsorienteret perspektiv. Et perspektiv, der med henvisning til elementet 'efterspørgsel' konstruerer idealfiguration af 'den studerende' som et 'produkt, der skal kunne sælges på et '(arbejds)marked'.⁷⁵

⁷⁵ Det er (med undtagelse af Filosofi ved Københavns Universitet) et generelt træk, at det er 'den studerende' frem for et bestemt 'indhold', der har været italesat som uddannelsernes egentlige omdrejningspunkt, længe før man begyndte at tale om 'videnssamfund' og 'Bologna-proces'. I modsætning til kvalifikationsnøglen kritisk af 'traditionen' (op.cit., kap. 5) introduceredes det studenterorienterede fokus i de fleste tilfælde allerede i forlængelse af den forrige universitetslov fra 1993, hvor det såkaldte taxametersystem, hvor pengene følger antal beståede eksaminer, blev indført. Endvidere anticiperer humanistbekendtgørelsen fra 1995 på flere måder universitetsloven og kvalifikationsnøglen fra 2003 i den forstand, at det også dengang fremgik som et krav, at: 'Faget/fagområdet skal udgøre en afrundet uddannelsesdel med henblik på en bestemt erhvervskompetence, at ændringer i studieordningen skal ske i dialog med aftagerrepræsentanter, og at uddannelsen skal tilbyde studievejledning, der giver eksempler på erhvervsfunktioner' (VTU 1995). Men som det ses ovenfor, blev dette dengang i mindre omfang reflekteret som et overordnet mål i de tidligere studieordninger.

Curriculumstyring: 'Fleksible valg' >< 'erhvervsrettede kompetenceprofiler' som motivation

'Studieordningen for kandidatuddannelsen overlader i vidt omfang sammensætningen af uddannelsen til den enkelte studerende. Der kan sigtes imod et mere panorerende studium eller mod et studium, som er koncentreret omkring en bestemt, afgrænset side af faget. Man kan holde sig til de dele af faget, som bag sig har en lang tradition inden for forskning og undervisning, eller man kan følge emner hvor nye og eksperimenterende metoder afprøves, og hvor man bevæger sig ud over fagets hidtidige grænser. Nogle kurser er orienteret i retning af det stof, man som lærer skal gennemgå i gymnasiet, på hf, på seminarier og ved udenlandske universiteter med danskundervisning. Andre giver færdigheder og kundskaber som først ved en yderligere bearbejdning kan gøres anvendelige uden for universitetet. Endelig kan den studerende vælge at følge et af studiemønstrene, helt eller delvist. Den studerende må sigte mod at tilegne sig arbejdsmetoder og færdigheder, der også kan anvendes på stof, man ikke når at få gennemgået i sin studietid [...] (KU/Dansk 1998: 9).

Citatet her fra den tidligere kandidatstudieordning fra 1998 er et andet illustrativt eksempel på den forandring, der er foregået. I den nye kandidatstudieordning fra 2008 er den fleksible valgstruktur, der beskrives ovenfor, nemlig erstattet af en række færdigpakkede 'erhvervsprofiler', der hver især er orienteret mod et mere eller mindre specifikt erhvervsområde.

Som det ses af citatet, blev uddannelsesforløbet i den tidligere studieordning italesat som et fleksibelt 'marked', hvor 'den studerende' selv havde ansvaret for at sammensætte sit studium, og hvor 'gymnasiet [...]', 'fordybelse i traditionen' såvel som 'emner, hvor nye og eksperimenterende metoder afprøves' (op.cit.) artikuleres som sideordnede muligheder. I den nye kandidatstudieordning fra 2008, skal den studerende derimod på forhånd vælge en af i alt seks færdigkomponerede profilpakker. Der kan overordnet vælges mellem en såkaldt 'Kandidatuddannelse med gymnasierettet profil' og en såkaldt 'Kandidatuddannelse med en særlig faglig profil'. Og vælger man sidstnævnte, skal man igen vælge mellem en erhvervsrettet profilspecialisering i hhv. kommunikation, litteratur, medier, sprog eller dansk som andetsprog (Dansk/KU 2008: 6-8), hvorimod det individuelt tilrettelagte studieforløb og 'fordybelse i traditionen' (op.cit.) ikke længere er en legitim mulighed.

KANDIDATORDNINGEN 1998	[><]	KANDIDATORDNINGEN 2008
Legitimeres med henvisning til 'traditionen' og en epistemologisk-demokratisk idealfiguration af 'den studerende' som 'kritisk' konfrontator af viden med viden (Dansk/KU 1998: 11).		Legitimeres med henvisning til '(arbejds)markedet' og en mål-markeds-orienteret idealfiguration af 'den studerende' som et 'produkt', der matcher en given efterspørgsel (Dansk/KU 2008: 9).
Henviser til en studenter-procesdiskurs, der peger 'bagud' og 'ind' mod en faglig læringsproces ud fra et formativt perspektiv, hvor den studerende frit kan fordybe sig i egne faglige interesser og ændre retning undervejs i uddannelsen (Dansk/KU 1998: 9).		Henviser til en mål-markedsdiskurs, der peger 'fremad' og 'ud' mod konkrete anvendelsesfunktioner på '(arbejds)markedet' ud fra et summativt perspektiv på den studerendes læringsudbytte som korrelat til en række prædefinerede 'erhvervsprofiler' (Dansk/KU 2008: 6-8).

Figuren her sammenfatter, hvordan 'den studerende' i begge studieordninger konstrueres som en 'forbruger', der står overfor nogle bestemte valgmuligheder i sin uddannelse. Men der er alligevel tale om to markant forskellige figurationer. I den tidligere studieordning konstrueres 'den studerende' nemlig som en figur, der er drevet af en interesse i 'traditionen' og 'det faglige' og motiveres af 'frihed' og 'valgmuligheder', hvorimod hun i den nye studieordning konstrueres som en instrumentelt-målorienteret figur. Altså en figur som analogt med kvalifikationsnøglens figuration af 'den studerende' (VTU/UVM 2003: 7, op.cit., kap. 5) som en figur, der udelukkende interesserer sig for uddannelsen som adgangsbillet til en bestemt position på '(arbejds)markedet' og motiveres af et afgrænset og på forhånd tilrettelagt forløb med et klart defineret anvendelsesmål.

Modulisering: 'Indhold' >< 'kompetence' som styringsteknologi

Som en konsekvens af de nye erhvervsprofiler består den nye kandidatstudieordning (der i øvrigt er vokset fra et sideantal på 43 i 1998 til et sideantal på 152 i 2008) i praksis af seks delstudieordninger, som beskriver hver deres nøje tilrettelagte forløb mod en bestemt anvendelse på '(arbejds)markedet'. Jf. kvalifikationsnøglens efterspørgsel på 'ensartet kvalitet' (VTU/UVM 2003: 9) ses således en markant strømligning af uddannelsesindholdet i forhold til 1998-ordningens fleksible valgstruktur. Tilsvarende ses også i den nye bachelorstudieordning, som jeg i det følgende kort vil belyse som eksempel på, hvordan der med kompetencebeskrivelsesarbejdet indfinder sig en historisk nye detailstyring af curriculum. Figuren på den følgende side, der gengiver den nye bachelorstudieordnings fremstilling af det ideelle studieforløb (Dansk/KU 2005: 10f) viser i den forbindelse, hvordan uddannelsesforløbet er blevet inddelt i en række enkeltelemeter, som gør denne detailstyring mulig.

MODUL 9: BACHELORPROJEKT				
Fagelement 19 BA-projekt 15 ECTS				
MODUL 7: LITTERATUR		MODUL 8: VIDENSKABSTEORI og SPROG		
Fagelement 15 Litteraturhistorie 3 10 ECTS 2 x 2 timer	Fagelement 16 Litteraturanalyse 3 5 ECTS 2 timer	Fagelement 17 Videnskabsteori og metode 7,5 ECTS 3 timer	Fagelement 18 Sprog 4 7,5 ECTS 3 timer	
MODUL 5: VALGFAG		MODUL 6: SPROG og MEDIER		
Fagelement 11 Valgfag 15 ECTS 6 timer		Fagelement 12 Medicanalyse 3 5 ECTS 2 timer	Fagelement 13 Norsk/Svensk 5 ECTS 2 timer	Fagelement 14 Sprog 3 5 ECTS 2 timer
MODUL 3: LITTERATUR		MODUL 4: SPROG og MEDIER		
Fagelement 6 Litteraturhistorie 2 5 ECTS 2 timer	Fagelement 7 Litteraturanalyse 2 10 ECTS 2 x 2 timer	Fagelement 8 Medicanalyse 2 5 ECTS 2 timer	Fagelement 9 Sprog 2 8,5 ECTS 2 x 2 timer	Fagelement 10 Norm 2
MODUL 1: LITTERATUR		MODUL 2: SPROG og MEDIER		
Fagelement 1 Litteraturhistorie 1 10 ECTS 2 x 2 timer	Fagelement 2 Litteraturanalyse 1 5 ECTS 2 timer	Fagelement 3 Medicanalyse 1 5 ECTS 2 timer	Fagelement 4 Sprog 1 9 ECTS 2 x 2 timer	Fagelement 5 Norm 1 1 ECTS
				1,5 ECTS

Min pointe med her at gengive den nye bachelorstudieordnings fremstilling af det ideelle studieforløb er ikke, at den skal læses i alle enkeltdetaljer. Pointen er derimod, at illustrere, hvordan der her er tale om et nøje struktureret forløb fordelt på i alt 6 moduler a 15 ECTS. Moduler, der til sammenligning med den tidligere studieordning, som bestod af i alt 10 fagelementer, nu er inddelt i 19 forskellige fagelementer, der dækker over kurser af en størrelsesorden helt ned til 1,5 ECTS.

I selve studieordningsteksten ses endvidere, hvordan de enkelte fagelementer hver især er langt mere udførligt beskrevet på kategorier, der omfatter både 'kompetencemål', 'undervisnings- og arbejdsformer', 'materiale/stof', 'faglige mål' såvel som 'pensum' og 'prøveform'.⁷⁶ Figuren oven for understreger i den henseende, hvordan der hermed i kraft af de mange nye, små fagelementer er tale om en markant forøgelse i antallet af prædefinerede mål for, hvad 'den studerende' skal præstere i løbet af sin uddannelse. Mål, der som jeg vil eksemplificere med et par eksempler fra den måde, hvorpå de forskellige kategorier fortolkes og indholdsudfyldes i den nye bachelorstudieordning, tendentielt tilsidesætter den tidligere studieordnings fokus på de processuelle og epistemologisk-demokratiske elementer (fx KU/Dansk 1998: 11).

For den nytilkomne kategori 'kompetencemål' gælder fx, at den gennemgående er udfyldt med en række såkaldt 'generiske kompetencer' som fx 'historisk kompetence', 'analytisk kompetence' og

⁷⁶ Den tidligere studieordning var (i nævnte rækkefølge) beskrevet ud fra kategorierne 'undervisning', 'målsætning', 'strukturering af studiet', 'fordringer', 'pensum' og 'eksamensbestemmelser' (Dansk/KU 1998).

‘teoretisk kompetence’ (Dansk/KU 2005: 17f). Altså kompetencer, der ikke er specifikt knyttet til anvendelse i den faglige kontekst, hvor de er oparbejdet, men svarer til de afsluttende (erhvervs)kompetencer, som den overordnede kompetenceprofil italesætter som ønskværdige hos den færdiguddannede kandidat. I tråd med fakultetsledelsens visioner (op.cit., kap. 7) har vi således at gøre med en såkaldt horisontal frem for en vertikal tilgang til uddannelsesprogression. Dvs. en tilgang, som dels adskiller sig fra den tidligere studieordning ved, at fokus ikke ligger på det faglige vidensindhold, men på en række stort set enslydende læringsmål, der går igen i samtlige uddannelseselementer. Dels ved, at der udelukkende er tale om performanceorienterede kompetencer, som - frem for den tidligere epistemologiske orientering mod ‘viden og indsigt’ - er knyttet til en aktiv ‘gøren’, der i princippet vil kunne opøves i en hvilken som helst faglig sammenhæng.⁷⁷

Modsat hvad man kunne forvente af ordlyden, er kategorien ‘faglige mål’ imidlertid ikke et reservat for den tidligere studieordnings epistemologisk-demokratiske idealer om ‘selvstændig faglig fordybelse’ (fx Dansk/KU 1998: 11).⁷⁸ De ‘faglige mål’ adskiller sig som udgangspunkt fra de mere generiske ‘kompetencemål’ ved, at de er specifikt knyttet til den faglige sammenhæng, de indgår i. Men de er samtidig formuleret i performanceorienterede termer (fx at ‘analysere’ eller ‘formulere sig klart og effektivt’, Dansk/KU 2005: 21), som frem for at referere til en bestemt ‘viden og indsigt’ ligeledes konnoterer et bredere anvendelsesperspektiv for uddannelsen og dermed ligeledes trækker fokus bort fra ‘det faglige’ som en central værdi for de studerendes omgang med uddannelsen.

I tråd med fakultetsledelsens vision om flere studenteraktiverende praktikker ses endvidere, hvordan ‘arbejdsformer’ som noget nyt er ophøjet til en selvstændig kategori. En kategori, som på Dansk typisk indholdsudfyldes med henvisning til, at undervisningen foregår under ‘aktiv inddragelse af de studerende i form af øvelser og opgavebesvarelser, herunder øvelser i [...]’ (Dansk/KU 2005: 11-20). Hermed er der til forskel fra den tidligere studieordning tale om en ny eksplicit konstruktion af ‘den studerende’ som aktivt subjekt for egen læring. Men det sker ikke ud fra et processuelt-formativt fokus på ‘selvstændig faglig fordybelse’ (fx Dansk/KU 1998: 11), som var idealet i de nye studieordninger. I

⁷⁷ Jf. projektlederens beskrivelse (op.cit., kap. 7) definerer fakultetsledelsen ‘horisontal uddannelsesprogression’ som en progressionstanke, der bygger på en performanceorienteret tilgang til den studerendes aktive kunnen inden for en række felter, som er ens for samtlige kurser og moduler. Det er således graden af kunnen frem for mængden af færdigheder, der intensiveres fra semester til semester. Den horisontale tilgang bliver i projektlederens fremstilling brugt som modbillede til en såkaldt vertikal tilgang, hvor det er den ‘viden og indsigt’, som den studerende indhenter gennem de forskellige fagelementer, der ses som udtryk for progressionen.

⁷⁸ Kategorien ‘faglige mål’ er ligeledes ny i forhold til tidligere og er hverken at finde i fakultetets kompetenceprojekt eller i uddannelsesbekendtgørelsen fra 2004, som den nye studieordning formelt refererer til. Men den kan til en vis grad siges at harmonere med kvalifikationsnøglens fokus på ‘faglige kompetencer’ som én ud af de i alt tre deskriptorer.

kraft af de mange nye minutiøst definerede 'kompetencemål' såvel som 'faglige mål' er der derimod tale om en summativt-produktorienteret tilgang, hvor læringsudbyttet på forhånd er defineret. En tilgang, som tillige viser sig i form af en række nye skrappe krav om aktiv undervisningsdeltagelse, løbende opgaveaflevering undervejs i semesteret samt en ny og skarpere betoning af frister for eksamen og afviklingen af de forskellige moduler. Frem for det tidligere fokus på 'faglig fordybelse' medvirker den derfor til at italesætte 'den studerendes' løbende performance og rettidige gennemførelse i forhold til de i studieordningen allerede fastsatte mål som det vigtigste succeskriterium på uddannelsen.⁷⁹

Til forskel fra, hvad man kunne forvente af danskstudielederens kontinuitetssøgende narrativ, hvor kompetencebegrebet italesættes som et element, der 'ikke ville få nogen stor betydning for de nye studieordninger' (op.cit.), tegner de nye studieordninger på Dansk sig således alt i alt for en lang række markante forskelle. Forskelle, som – i modsætning til danskstudielederens fortælling om, hvordan de nye studieordninger er blevet til med fokus på 'det faglige' frem for det taktiske (op.cit.) – netop synes at indfri kvalifikationsnøglen vision med de kompetencebaserede studieordninger om at gøre op med 'traditionens' snævre fokus på 'det faglige'.

Selvom de nye studieordninger på Dansk hermed umiddelbart fremstår som et logisk og rationelt forsøg på at imødekomme den eksklusivt arbejdsmarkedsorienterede narrativ, som kvalifikationsnøglen knytter til kompetencebegrebet, fastholder danskstudielederen imidlertid den kontinuitetssøgende narrativ. Som jeg vil vise det følgende, trækker hans fortælling om, hvorfor de nye studieordninger er kommet til at se sådan ud, nemlig på en helt modsatrettet logik. En logik, hvor det lokale kompetencebeskrivelsesarbejde italesættes som et spørgsmål om at sikre 'traditionen' og 'det faglige', men hvor der samtidig er foregået en voldsom intern interessekamp blandt de ansatte om definitionsretten.

⁷⁹ Som led heri er der endvidere blevet indlagt to nye normprøver, der fungerer som stopprøver i begyndelsen af forløbet (jf. fagelement 5 og 10 i figuren), og flere elementer har dertil fået status af redskabsfag, som er direkte rettet mod at få den studerende hurtigt og effektivt gennem forløbet.

“Hvaffor noget Bologna?” – alignmentkravet nedefra-op

‘Hvis man spørger folk på instituttet, hvad Bologna-aftalen har med os at gøre, vil de fleste sige: *‘hvaffor noget Bologna?’*. Jeg kom til i 2002, godt en måned efter at Anders Fogh havde holdt sin berømte nytårstale om smagsdommerne og nedlæggelsen af råd og nævn. Så det var altså den kontekst, vi gik ud fra. Men vi var ikke klar over, hvor meget der kom til at ske. Men så skete der jo det, at den nye universitetslov kom i 2003. [...] Jeg tror, at mange har set universitetsloven som en udløber af al den der polemik om begrænsning af forskningsfriheden og var imod, at der nu igen var nogen, som skulle komme og bestemme over os, når nu det var os, der vidste, hvad det drejede sig om. Derfor har mange nok læst det ind i det, at de nye studieordninger skulle bruges til at sikre de faglige interesser ved at få dem klart frem på papiret. Men så var der jo alle de der diskussioner mellem de forskellige grupperinger blandt underviserne inden for litteratur eller sprog eller medier om, hvor meget der skal være af det ene og det andet. Folk kunne simpelthen ikke blive enige, så vi blev nødt til at tage det hele med’ (Interview med tidligere studieleder på Dansk, juni 2008).

Citatet her viser, hvordan danskstudielederen italesætter en langt mindre direkte og umiddelbart mindre logisk sammenhæng mellem det omkringliggende politiske landskab og tilblivelsen af de nye studieordninger. Udgangspunktet er, som det ses, en ækvivalensrelation mellem den daværende statsminister Anders Fogh Rasmussens såkaldte ‘smagsdommertale’ og en forestilling om, at den nye universitetslov skulle være et opgør med forskningsfriheden. En forestilling, som danskstudielederen italesætter som baggrund for en lokal modreaktion, hvor man – i lighed med fakultetets kompetenceprojekt - ønskede at bruge de nye studieordninger til at sikre ‘traditionen’ og de ‘faglige interesser’. Eller få dem ‘klart frem på papiret’ (op.cit.), som han udtrykker det.

Danskstudielederens nøjes imidlertid ikke med at fordømme den oplevede trussel mod forskningsfriheden. Som det ses ovenfor, er den narrative problemkonstruktion ligeledes fokuseret på en forståelse af den ‘tradition’, som man ønskede at forsvare med de nye studieordninger, som en ikke-homogen enhed af indbyrdes konkurrerende faglige grupperinger. Derfor gav det nye det nye trusselsbillede sig ifølge danskstudielederen udslag i en voldsom intern strid om, hvordan vægtfordelingen skulle være mellem uddannelsens tre grundkomponenter: litteratur, sprog- og medievidenskab. Som studielederen fremstiller det, ønskede alle nemlig at bruge de nye studieordninger til netop at sikre deres del:

‘Der kom ondt blod simpelthen. Folk kom ikke til julefrokosten og sådan noget. For de kunne simpelthen ikke blive enige. [...] Derfor har de nogle sindssygt udpindede beskrivelser, hvor der nærmest står fra uge til uge, hvad de studerende skal lave. Dét var jeg selv meget imod som studieleder og den, der står for mediedelen, som er meget mere

generel. Men de kunne simpelthen kun blive enige om det, hvis de skrev det sådan meget præcist. Så jeg måtte æde alt, og vi fik lov til fra fakultetet, at den [studieordningen] stikker lidt rent formæssigt. Så der var jo en politisk holdning' (Interview med tidligere studieleder på Dansk, juni 2008).

Ifølge danskstudielederens fortælling er det altså primært denne interne faglige strid – og altså ikke fakultetsledelsens skærpede krav om kompetencemålsbeskrivelser for de enkelte uddannelseselementer - der skal forstås som årsagen til de nye studieordningers minutiøse målbeskrivelser, som danskstudielederen i lighed med undertegnede læsninger også selv beskriver som 'sindssygt udpindede' (op.cit.).

En central pointe ved den måde, som danskstudielederen fremstiller begivenhederne på, er, at det således ikke blot er på fakultetsniveau, at den styringsteknologi, som kvalifikationsnøglen knytter til kompetencebeskrivelsesarbejdet 'erobres' og tages i anvendelse med henblik på en lokalt defineret dagsorden (Reinhold/Wright 2011: 86, op.cit., kap. 1). Kompetencebeskrivelserne blev derimod også lokalt på uddannelsen taget i anvendelse med henblik på en modsatrettet dagsorden om at sikre de eksisterende fagelementer på en meget eksplicit måde at indskrive dem i de nye studieordninger.

Som danskstudielederen fremstiller det, var resultatet, at man frem for at tilrettelægge de nye studieordninger oppefra-ned med udgangspunkt i kravet om alignment mellem de enkelte elementer og en arbejdsmarkedsrelevant kompetenceprofil endte med at tilrettelægge de nye studieordninger nedefra-op med en markant eksplicitering af de eksisterende fagelementer, som kvalifikationsnøglen og fakultetsledelsen på forskellig vis ønsker at 'rydde ud i' (op.cit. kap. 5 og 7). Men altså i dette tilfælde på foranledning af en tilspidset lokal konkurrence om definitionsretten over uddannelsesindholdet, som ifølge danskstudielederen også havde andre konsekvenser:

'Det har ikke været et generelt argument for den nye struktur, at alt skulle pindes ud i meget små eksamener, så vi kunne sætte flueben ved de og de kompetencer. Men det er klart, at det kunne se sådan ud, at vi gerne ville have de studerendes kompetencekatalog til at se større ud. Men det er ikke derfor, de er der. Men da der nu kom det nye bachelorprojekt, så var alle interesserede i at få bragt deres område ind i forløbet. Både litteratur, sprog og mediedelen ville have deres discipliner bragt op, så de lå umiddelbart inden bachelorprojektet. Det kom så til at betyde, at vi havde rigtig mange problemer med at lægge en struktur i de foregående to års studier op til bachelorprojektet. For hvordan i alverden skulle vi ordne det sådan, at alle kom til at være oppe i fjerde semester, så de kunne shanghaje de studerende til at skrive bachelorprojekt inden for deres område? Det endte med, at vi lavede en masse små eksaminer, sådan at fagene kunne føre sig så langt frem som muligt' (Interview med tidligere studieleder på Dansk, juni 2008).

Citatet viser, hvordan danskstudelederen samtidig tilbageviser en anden (ellers logisk) slutning om, at de mange små fagelementer, de nye studieordninger er komponeret af, skulle være et forsøg på at imødekomme nogle bestemte politiske visioner med kompetencebeskrivelserne. Som det ses afviser han fx eksplicit, at de mange små fagelementer skulle være et forsøg på at styre den studerendes læringsudbytte med henblik på et bestemt kompetence-cv ud fra en horisontal tilgang til uddannelsesprogression, hvor de forskellige tilgange og arbejdsformer alle introduceres på et tidligt tidspunkt i forløbet (jf. op.cit., kap. 7). Ifølge danskstudelederen har det derimod primært handlet om den tilspidsede konkurrencesituation blandt de forskellige faglige grupperinger på uddannelsen. En konkurrencesituation, som man ifølge danskstudelederen har søgt at lægge låg på ved i den nye studieordning at dele de forskellige områder op i mindre kurser, så de konkurrerende faggrupper hver for sig kan 'føre sig så langt frem som muligt' (op.cit.) med henblik på a 'shanghaje' (op.cit.) de studerende til at skrive bachelorprojekt inden for deres fagområde.

Det, som danskstudelederen overordnet set gør med sin fortælling, er altså at konstruere en double shuffle omkring kompetencebeskrivelsesarbejdet. En double shuffle, som ses ved, at de begreber og teknikker, der tages i anvendelse, på den ene side svarer til kvalifikationsnøglens og fra fakultetsledelsens. På den anden side fylder disse begreber og teknikker med en ny betydning som middel til noget andet. Som en konsekvens af dette har det lokale kompetencebeskrivelsesarbejde i danskstudelederens fremstilling hermed på intet tidspunkt handlet om at kvalificere af uddannelsesudviklingen ud fra eksterne hensyn som fx de forskellige hensyn til 'de studerende' og 'aftagerne', som kvalifikationsnøglen og fakultetsledelsen på forskellig vis henviser til. Men det har for så vidt heller ikke handlet om at sikre 'traditionen'. For sådan som danskstudelederen fremstiller det, gemmer der sig bagved den 'tradition', som han udadtil legitimerer som relevant i forhold til 'aftagerne' (= 'gymnasiet'), blot et system af forskelle, hvor alle kæmper mod hinanden for at sikre deres egen 'faglige' overlevelse i de nye studieordninger.

“Skolegørelsen kommer med de studerende [...]”

'Hele det dannelsesideal, som faget har haft om den gode kultur og det nationale og sådan nogle ting, er i den grad under afvikling. [...] Det er ikke længere kun det faglige, de studerende kigger på. Det er ikke noget, jeg kan sætte procenter på, men de kigger sig helt sikkert rundt på markedet, inden de beslutter sig. De vil som oftest gerne vide, hvad de enkelte elementer af uddannelsen skal bruges til. Er det relevant for eksamen og for mit senere arbejdsliv? Så det er selvfølgelig også noget, vi skal tage højde for' (Interview med tidligere studieleder på Dansk, juni 2008).

Figurationen af 'de studerende' som en instrumentelt orienteret figur udgør et andet centralt element i de interviewedes fortælling om de motiver, som man fra lokal side har lagt til grund for de nye studieordninger. I tråd med kvalifikationsnøglen og det humanistiske kompetenceprojekt konstruerer danskstudielederen i citatet ovenfor 'den studerende' som en instrumentelt orienteret figur. Dvs. en figur, der motiveres via klart definerede mål med en klar hensigt og brugsværdi, hvilket i danskstudielederens fortælling benyttes som en parallel forklaring på, hvorfor det tidligere fokus på selvstændig faglig fordybelse i de nye studieordninger er blevet afløst af en række prædefinerede mål, som den studerende skal opfylde. I citatet neden for leverer AC-vejlederen et interessant perspektiv på den instrumentelt overorienterede studentefigur som afledt af en generel negativ politisk retorik om 'humaniora':

'Folk bliver ved med at blive tudet ørerne fulde med, at det at være humanist er at være potentielt arbejdsløs. Det er jo et skræmmebillede, som har ligget hele tiden, at hvis du læser naturfag eller ingeniør, så er din lykke gjort. Det har jo meget været regeringens forsøg på at få folk til at læse nogle andre ting end det, som de naturligt har tilbøjelighed til. [...] Der kommer jo virkelig folk, der er fokuserede, og som er frustrerede over, at de ikke kan få lige netop det kursus, som passer ind i deres cv og karriere. Det faglige fylder stadig noget hos de andre, men nok mest som et stykke identitetsarbejde. Det er jo nok én af de ting, som har været nyt i forhold til i gamle dage, at de ikke ser uddannelsen som et mål i sig selv så meget som et middel til at komme ud og lave noget andet' (Interview med AC-vejleder på Dansk, juli 2008).

AC-vejlederen konstruerer med andre ord et kausalforhold mellem den negative politiske figuration af 'humaniora' ('humaniora' = 'den naturlige tilbøjelighed' = 'potentielt arbejdsløs' >< 'naturfag og ingeniøruddannelsen' = 'så er din lykke gjort') og et ændret handlemønster hos 'den studerende'. Som det fremgår, bliver 'de studerende' efter hans opfattelse skræmt heraf til i højere grad at fokusere på deres 'cv og karriere', hvilket ifølge AC-vejlederen betyder, at de 'ikke ser uddannelsen som et mål i sig selv så meget som et middel til at komme ud og lave noget andet' (op.cit.). Eller som han selv uddyber det:

'De fleste er derfor usikre på, om de nu også får de helt rigtige kompetencer med til eksamen og videre frem. Det er jo det, lærerne har brokket sig over i lang tid som en skolegørelse, altså at de studerende er mere skoleorienterede; at man har lektier for og laver sine lektier, og det er så dét, mens det med, at man går ind i faget, og man læser og diskuterer, bliver en lille elite. I dag er det mere det der med, at *'nu skal jeg have taget noter, fordi jeg skal bruge det senere, og jeg skal kunne bruge det i min opgaveskrivning eller til eksamen'*. Det handler om at få malket undervisningen for det, der kan bruges, og det skaber jo nok en eller anden opskriftliggørelse. Det er bestemt ikke noget, vi lægger op til på uddannelsen. Men jeg tror, at hvis man skal have undervisningen til at fungere, så må man gøre det lidt

på deres præmisser, så man konkret beskriver, hvad de skal' (Interview med AC-vejleder på Dansk, juli 2008).

Citatet viser, hvordan AC-vejlederen italesætter den instrumentelle tilgang en tilgang, 'den studerende' allerede er socialiseret til, når hun begynder på uddannelsen. Et forhold, som han giver udtryk for, at uddannelsen har måttet rette sig ind efter ved at blive mere 'opskriftsagtige'. Læst sammenhæng viser de to citater hermed, hvordan AC-vejlederen konstruerer en ækvivalensrelation mellem på den ene side et ydre pres på 'humaniora' og en instrumentel tilgang hos 'de studerende', som han mener føler sig pressede til at se uddannelsen som en jagt på at få de helt 'rigtige' kompetencer. På den anden side en nødvendig 'skolegørelse' af undervisningens form og indhold, som kommer af, at man ifølge AC-vejlederen har været nødsaget til at tilgodese en ny generation af mere instrumentelt orienterede studerende.

AC-vejlederens fremstilling er efter min opfattelse interessant i forhold til de nye studieordninger, fordi den instrumentelt orienterede studenterfigur på den ene side repræsenterer en uønsket tendens, der af AC-vejlederen modstilles af en idealfiguration af 'den studerende', som 'går ind i faget og læser og diskuterer' (op.cit.). Men som han - som forklaring på de minutøse målbeskrivelser i nye studieordninger - på den anden side mener må imødekommes ud fra et pragmatisk hensyn om, at man bliver nødt til konkret at beskrive, hvad de studerende skal, 'hvis man skal have undervisningen til at fungere' (op.cit.).

DE GAMLE STUDIEORDNINGER (1998, 1999) [$><$]	'DEN STUDERENDE' [=]	DE NYE STUDIEORDNINGER (2005, 2008)
Fleksible muligheder for specialisering. Ideal om selvstændig, faglig fordybelse og 'kritisk konfrontation af viden med viden og teori med teori' (fx Dansk/KU 1998: 11).	Styret af en instrumentel tilgang til uddannelse, som svarer til (og er produceret af) det politiske pres på 'humaniora'. Ser studieordningen som en opskrift, og kun 'eliten' er interesseret i faglig fordybelse.	Styring gennem eksplicitte krav og profilspecialisering. Fokus på jobtyper og en ny styring af 'det faglige' mod specifikke anvendelsesfunktioner (fx Dansk/KU 2008: 6-8).

Figuren ovenfor viser sammenfattende, hvordan danskstudielederen og AC-vejlederen på samme måde som kvalifikationsnøglen og projektlederen for det humanistiske kompetenceprojekt benytter en bestemt figuration af den studerende til at udstille de tidligere studieordningers værdier om selvstændig faglig fordybelse som inadækvate i forhold til 'de studerendes' krav om konkrete anvendelsesmål. Mål, der som jeg har vist i kapitlets analyser, tillige er reflekterede i de nye kompetencebaserede

studieordninger, hvilket således lighed med kvalifikationsnøglen udadtil konstruerer en figuration af 'traditionen' som en 'vare', der skal tilpasses markedsefterspørgselen.

Åbninger og lukninger

Det lokale kompetencebeskrivelsesarbejde på Dansk kan i lighed med fakultetsledelsens kompetenceprojekt italesættes fra forskellige vinkler og fyldes med forskellige motiver alt efter perspektivet. Læser man de nye studieordninger isoleret, fremstår de umiddelbart som en logisk og rationel refleksion af de politiske mål med kompetencebeskrivelsesarbejdet om at styre uddannelsesudviklingen mod nogle specifikke anvendelsesmål. Lytter man til danskstudielederens fortælling, har kompetencebeskrivelsesarbejdet derimod været drevet af en modsatrettet ambition om at sikre den eksisterende 'tradition' mod en udefrakommende trussel mod de konkurrerende faggruppers tidligere indiskutable position.

Min analyse af de nye studieordninger viser med andre ord en række paradokser i forhold til danskstudielederens kontinuitetssøgende narrativ - og vice versa. På dette punkt viser min analyse for det første, hvordan den tidligere epistemologisk-demokratiske figuration af 'traditionen' (defineret ved et ideal om 'kritisk konfrontation af viden med viden' (KU/Dansk 1998: 11)) i de nye studieordninger erstattes af en mål-markedsorienteret figuration (defineret ved et ideal om, at de studerende tidligt vælger at specialisere sig 'mod beskæftigelsesområder, hvor disse særlige kompetencer efterspørges' (KU/Dansk 2008: 9)). For det andet, hvordan stort set hele studieforløbet nu er formuleret som performanceorienterede mål, som peger i retning af bestemte anvendelsesfunktioner. Samtidig er uddannelsesindholdet for det tredje blevet ombrudt i række mindre fagelementer, hvilket i sig selv indebærer en markant forøgelse i antallet af prædefinerede mål for, hvad den studerende skal præstere i løbet af uddannelsen. Som en yderligere forstærkelse af denne styring ses for det fjerde endelig, hvordan målbeskrivelserne for de enkelte uddannelseselementer samtidig også selv er blevet mere omfattende og som noget nyt sekunderes af en række indskærpede krav til den studerendes løbende aktivitet og gennemførelse.

Ud fra en overordnet betragtning tegner de nye studieordninger sig hermed for en åbning mod en mål-markedsorienteret tilgang. En åbning, som i de nye studieordninger viser sig i form af et summativt-performanceorienteret vidensbegreb, hvor 'viden' ækvivaleres med en aktiv, personbåren 'gøen og handlen', der siger mod konkrete anvendelsesfunktioner på '(arbejds)markedet'. Og med denne åbning sker som påpeget en simultan lukning af en processuelt orienteret epistemologisk-demokratisk tilgang,

hvor 'viden' ses som et selvstændigt gode, der som i den tidligere studieordning er funderet i 'selvstændig faglig fordybelse' og sigter mod 'kritisk konfrontation af viden' (Dansk/KU 1998: 1).

Eller sagt på en anden måde: Danskstudielederen italesætter i lighed med fakultetsledelsen en ambition om at sikre 'traditionen' som ledemotiv for det lokale kompetencebeskrivelsesarbejde. Men qua den oversættelse, som 'traditionen' får som 'kompetencemål' i de nye studieordninger forsvinder de tidligere idealer om 'selvstændig faglig fordybelse' og 'kritisk konfrontation af viden' som selvstændige mål i deres egen ret og bliver i stedet underlagt en orientering mod konkrete anvendelsesmål. Det interessante er her, hvordan både danskstudielederen og projektlederen for det humanistiske kompetenceprojekt i deres fortællinger giver udtryk for at have 'erobret' den politiske idé med kompetencemålsbeskrivelserne med henblik på lokalt definerede mål. Og alligevel synes resultatet i begge tilfælde at være det samme, som hvis kvalifikationsnøglens mål fra starten var blevet taget for pålydende. Nemlig en omfattende detailstyring af uddannelsesindholdet mod prædefinerede anvendelsesmål.

I forlængelse af mine afsluttende bemærkninger om det humanistiske kompetenceprojekt i forrige kapitel synes der derfor også på Dansk at være en vis signifikans i den governmentalityteoretiske pointe, om at der måske er nogle logikker ved 'Bologna-processen' og/eller brugen af output-baserede kvalifikationsrammer, der afstedkommer en tendens til en bestemt type curriculumstyring. Men, som jeg vil vende tilbage til i min afsluttende perspektivering af afhandlingens analyser, udgør danskstudielederens fortælling samtidig en interessant nuancering i forhold til det governmentalityteoretiske fokus på 'det neoliberale', eftersom det er nogle grundlæggende andre motiver og logikker, han taler frem som begrundelse for, hvordan de nye studieordninger er blevet til.

Kartografi

PENSUM-INDHOLDSDISKURS	EPISTEM.-DEMOKRATISK DISKURS
<ul style="list-style-type: none"> • Er tendentielt mere manifesteret end tidligere, idet 'det faglige' som noget nyt artikuleres i form af en række veldefinerede mål, men • Vægten ligger nu på den performanceorienterede anvendelsesdimension, dvs. underlagt et mål-markedsorienteret perspektiv. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bortfalder med de tidligere studieordningers idealer om 'selvstændig faglig fordybelse' og 'kritisk konfrontation af viden med viden' (Dansk/KU 1998: 11). • Stemmer delvist overens med kvalifikationsnøglens eksklusion af 'demokratisk kompetence' som et relevant mål for en universitetsuddannelse.
<ul style="list-style-type: none"> • Ses i de tidligere studieordninger i form af en formativ-processuel tilgang til de studerendes læring, der vægter faglig fordybelse og individuel studietilrettelæggelse, men • Afløses i de nye studieordninger af en summativt-produktororienteret tilgang, der vægter de performanceorienterede aspekter i forhold til en række prædefinerede erhvervsprofiler og anvendelsesmål. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dominerer i de nye studieordninger, hvor uddannelsens formål artikuleres som en specialisering 'mod beskæftigelsesområder, hvor [...] kompetencer efterspørges' (KU/Dansk 2008: 9). • Legitimeres gennem refiguration af 'den studerende' som en instrumentelt-markedsorienteret figur, der matcher Kvalifikationsnøglens såvel som fakultetets italesættelser.
STUDENTER-PROCESDISKURS	MÅL-MARKEDSDISKURS

Hvis man skal give et kort sammenfattende rids af den rejse, som kompetencebegrebet har været på i dette kapitel, kan man sige, at danskstudielederen som udgangspunkt for sin fortælling etablerer en lukning af den diskussion omkring kompetencebegrebet, som fakultetsledelsen indleder med fakultetsledelsen kompetenceprojekt. Han bruger i den forbindelse henvisningen til uddannelsens faste aftagerrelation til 'gymnasiet' til at positionere 'Dansk' som en allerede kompetenceorienteret uddannelse, dvs. en uddannelse, hvor kompetencebeskrivelsesarbejdet ikke vil komme til at få nogen reel forandringsgenererende betydning.

Til sammenligning med de forrige kartografier viser ovenstående imidlertid, hvordan italesættelsen af uddannelsens formål og værdi på Dansk alligevel undergår en markant transformation fra de tidligere til

de nye studieordninger. En transformation, hvis slutresultat i sidste ende har en større lighed med kvalifikationsnøglens snævert mål-markedsorienteret diskurs end med de tidlige internationale policydokumenter og det humanistiske kompetenceprojekt, som på hver sin måde forsvarer en række epistemologisk-demokratiske elementer som legitime og relevante for en universitetsuddannelse.

KAPITEL 9. KOMPETENCEARBEJDET PÅ FILOSOFI 2004

Den reformatorisk-relegitimerende narrativ – indledning

‘Det ligger simpelthen ikke lige til højrebenet for Filosofi at tænke sig selv i forhold til erhvervslivet. Ikke af ond vilje, men de fleste har nok ikke set de muligheder, som måske var der, fordi de har haft fokus på det faglige. Jeg tror, at de filosofistuderende allerede i udgangspunktet er anderledes end mange andre studerende. Men jeg tror også, at lærergruppen påvirker dem i den retning. Altså til at tænke, at studiets samfundsrelevans er den kritiske forsker og den kritiske borger, som er i stand til at gennemskue, hvad der foregår i samfundet og forholde sig reflekteret til det, og at det i øvrigt er noget, man kan sidde og gøre for sig selv. [...] Jeg synes, at det var vigtigt at gøre noget ved, fordi Filosofi har haft den særlige situation, at vi har været relativt dårlige til at afsætte vores kandidater på arbejdsmarkedet’ (Interview med tidligere AC-vejleder på Filosofi, maj 2008).

Jeg har i det forrige kapitel vist, hvordan danskstudelederen fremsætter en kontinuitetssøgende narrativ, der argumenterer for ‘traditionen’ og det eksisterende uddannelsesindhold som et relevant svar på de politiske kompetencekrav. Som jeg vil udfolde i dette kapitel, fremsætter de interviewede på Filosofi heroverfor en narrativ, som jeg har valgt at betegne som den **reformatorisk-relegitimerende narrativ**, fordi den tager udgangspunkt i den politisk konstruerede antagonisme mellem ‘tradition’ og ‘(arbejds)marked’ og argumenterer for nødvendigheden af en reform.

Som det ses af filosofivejlederens fortælling ovenfor, har vi altså her at gøre med en narrativ, der - i modsætning til danskstudelederen - bekræfter kvalifikationsnøglens fordømmelse af ‘traditionen’ som inadækvat i forhold til ‘(arbejds)markedet’ og identificerer de epistemologisk-demokratiske idealer om ‘den kritiske forsker og den kritiske borger’ (op.cit) som den direkte årsag til, at man har været dårlige til at afsætte kandidaterne.

Karakteristisk for den reformatorisk-relegitimerende narrativ er derfor også, at der argumenteres for nødvendigheden af en reform, som har til hensigt at gøre op med ‘traditionens’ epistemologisk-demokratiske elementer for derved at legitimere ‘traditionen’ på et nyt grundlag. De nye studieordninger viser imidlertid også her en langt mere tvetydig fortælling. En fortælling, der med omvendt fortegn af de nye studieordninger på Dansk umiddelbart tegner sig for en opprioritering af netop de epistemologisk-demokratiske elementer, som de interviewede argumenterer for har skullet nedtones med reformarbejdet.

Kapitlets analyser viser hermed, hvordan der overordnet set igen synes at være nogle nye og andre logikker i spil, som gør det vanskeligt at henføre det kompetencebaserede reformarbejde til en bestemt 'diskurs' eller 'rationalitet'. Men som jeg vil vise, ses samtidig en række historiske nykonstruktioner, der i lighed med de nye studieordninger på dansk kan ses som udtryk for en ny styring af curriculum mod prædefinerede anvendelsesmål.

Kapitlets analyser bygger på interview med den daværende studieleder og AC-vejleder samt nedslag i de tidligere grundfags- og kandidatstudieordninger fra hhv. 1998 og 2000 og den nye bachelor- og kandidatstudieordning fra hhv. 2005 og 2008.

“Det skal være legitimt, at folk skal kunne få arbejde [...]”

‘Det har hele tiden været væsentligt at signalere, at det var ændringer, som ville blive gennemført uanset hvad. Ellers kunne det hele været gået til i modstand. Det har især været væsentligt, at de stigende krav om god undervisningskvalitet bliver betragtet som legitime af underviserne. En stor forandring, som jeg ikke tror helt er slået igennem endnu, er accepten af, at man skal beskrive målsætningen med undervisningen i kompetencetermer, som beskriver, hvad de studerende får ud af det, snarere end som et eller andet stofområde. Og så skal de gennemføre til tiden. Jeg er heller ikke sikker på, at det helt er slået igennem endnu, men der skal være en forståelse og accept i systemet af, at gennemførelse er vigtigt, og dét, at folk skal kunne få arbejde, skal være et legitimt parameter. Det gælder også accepten af, at vi uddanner folk til mange dele af arbejdsmarkedet. Det vil sige; vi uddanner ikke primært folk, der skal være forskere eller undervisere. Vi uddanner primært folk, der skal arbejde i andre sektorer og med noget andet end filosofi. Det er nu mere accepteret blandt underviserne, og det var det ikke for 5 eller 10 år siden’ (Interview med studieleder på Filosofi, maj 2008).

Filosofistudielederen taler umiddelbart i de rigtige koder i forhold til kvalifikationsnøglen, når han artikulere ‘kompetencetermer, der beskriver, hvad de studerende får ud af det’ og det at uddanne ‘folk, der skal arbejde i andre sektorer og med noget andet end filosofi’ (op.cit.) som de centrale elementer i det lokale kompetencebeskrivelsesarbejde.

I modsætning til danskstudielederen, som ikke tillagde selve kompetencebeskrivelsesarbejdet nogen reformatorisk betydning for ‘traditionen’, er filosofistudielederens fortælling, som det ses, karakteriseret ved en ækvivalensrelation mellem ‘kompetence’, ‘ændringer’, ‘forandring’ og ‘modstand’ (op.cit.). Dvs. en ækvivalensrelation, som forbinder kompetencebeskrivelsesarbejdet med en reformatorisk dagsorden, der sætter sig på tværs af den eksisterende ‘traditions’ interesser.

I filosofistudielederens narrativ er det, der fordømmes altså en bestemt figuration af 'traditionen'. En figuration, som filosofistudielederen i lighed med kvalifikationsnøglen fordømmer med henvisning til, at det tidligere har været direkte illegitimt at interessere sig for de studerendes læring med henblik på et arbejdsmarked uden for undervisning og forskning. Men som en væsentlig forskel fra kvalifikationsnøglen fordømmer han imidlertid ikke samtidig 'traditionen' for det eksisterende fokus på 'det faglige':

'Primært har vi truffet en strategisk beslutning om, at vi ikke vil ændre på kerneindholdet. Men vi optimerer arbejdsformerne. Det er, fordi vi mener, at kerneindholdet er interessant og godt og vigtigt, som det er. Men arbejdsformerne har tidligere været alt for dårlige, og de skal være meget bedre. Primært er selve stoffet relativt uforandret, men vi har så ved hjælp af kompetencebeskrivelserne og målbeskrivelser for kurserne gjort det klart, at målsætningen ikke bare er, at folk kan stoffet. Målsætningen er, at de kan det på en bestemt måde, så de får nogle bestemte kompetencer med ud. Det drejer sig om, at de basalt set skal kunne skrive og argumentere og diskutere på de måder, som nu kendetegner den fagfilosofiske tradition. Det skal de, fordi det er det, der gør dem til gode og anvendelige medarbejdere bagefter. Og det er jo sådan set en meget trivial ændring i forhold til uddannelsespolitikken i almindelighed' (Interview med studieleder på Filosofi, maj 2008).

Citatet viser, hvordan filosofistudielederen overfor kvalifikationsnøglen fordømmelse af 'traditionen' som alt for snævert fokuseret på 'det faglige' (fx VTU/UVM 2003: 7, op.cit., kap. 5) netop argumenterer for 'det faglige' som relevant i forhold til '(arbejds)markedet'. Som det fremgår, argumenterer han i den forbindelse for det eksisterende uddannelsesindhold som 'godt, interessant og vigtigt, som det er'. På linje med fakultetsledelsen etablerer han imidlertid samtidig en kobling mellem dette og en forestilling om, at det eksisterende uddannelsesindhold rummer en unik anvendelsesdimension, som vil kunne bringes til udfoldelse gennem flere studenteraktiverende praktikker.

Filosofistudielederens narrativ kan således overordnet karakteriseres som en narrativ, der på den ene side deler kvalifikationsnøglen problemkonstruktion omkring 'traditionens' manglende orientering mod '(arbejds)markedet'. På den anden side fremsætter en anderledes løsning på denne problematik, eftersom det ikke er 'det faglige', men de eksisterende arbejdsformer, der skal laves om. Et argument, som filosofistudielederen på linje med de tidlige internationale Bologna-dokumenter finder hjemmel til ved at henvide til en 'post-fordistisk' (arbejds)markedsfiguration, som adskiller sig fra kvalifikationsnøglen:

‘Vi vil altså ikke begynde at undervise folk i kortsigtede modefænomener. Man kunne fx have lavet en særlig gren om Corporate Social Responsibility [CSR] for et par år siden. Men det havde været en dødssejler i dag, fordi der er så mange, der gør det. Det er meget bedre at give folk en virkelig føling med frontlinjeforskningen i politisk filosofi og etik, hvilket bevirker, at de i løbet af en halv time kan sætte sig ind i, hvad der er grundideerne i CSR. Men de kan så samtidig sætte sig ind i alt muligt andet, og det er i virkeligheden en meget bedre og mere langsigtet strategi. Dels fordi det gør de studerende til mere værdifulde medarbejdere. Dels fordi kun derved kan man bevare koblingen til forskningen. Men vi prøver så samtidig at give dem et incitament til ikke udelukkende at have Filosofi. De skal lave nogle andre ting også, som forbedrer deres jobmuligheder. Vi har fx et nyt projektforsløb i kandidatstudieordningen, der også tillader folk at tage kurser ude i byen, og så siger vi til dem: *‘Så tag dog for b... et kursus i CSR ude på CBS, hvor de har forstand på det’*. Men de skal selv opsøge de relevante miljøer’ (Interview med studieleder på Filosofi, maj 2008).

Citatet viser, hvordan filosofistudielederen lighed med kvalifikationsnøglen italesætter en dagsorden om at gøre de studerende til ‘gode og anvendelige medarbejdere’ (op.cit.). Men til forskel fra kvalifikationsnøglen beror filosofistudielederens løsningsforslag ikke på en hhv. ned- og opprioritering af visse uddannelseselementer med henblik på en forventet markedsefterspørgsel (fx VTU/UVM 2003: 7). I lighed med fakultetsledelsen og de internationale policydokumenter henviser filosofistudielederen derimod til nødvendigheden af en positiv forskelsrelation mellem ‘tradition’ og ‘(arbejds)marked’, og som i stedet er forankret i en såkaldt ‘post-fordistisk’ arbejdsmarkedsfiguration (jf. op.cit. kap. 5 og 7). En figuration som kommer til udtryk i det citerede ved, at filosofistudielederen argumenterer for, at man i stedet for at rette uddannelserne ind efter ‘kortsigtede modefænomener’ (op.cit.) som fx CSR bør satse på at give de studerende nogle almenkompetencer, der kan overføres på nye områder.

I lighed med de internationale Bologna-dokumenters fokus på ‘fleksibilitet’ og ‘livslang læring’ argumenterer filosofistudielederen således for, at det er ‘en bedre og mere langsigtet strategi’ at arbejde med en fleksibel struktur, hvor der åbnes op for, at de studerende ‘også skal lave nogle andre ting, som forbedrer deres jobmuligheder’ og ‘selv opsøger de relevante miljøer’ (op.cit.). Og som en væsentlig forskel fra kvalifikationsnøglens argumenter om, at uddannelsesudviklingen skal tilpasses arbejdsmarkedsefterspørgslen, artikulerer filosofistudielederen i den forbindelse ‘føling med frontlinjeforskningen’ (op.cit.) som et privilegeret udgangspunkt, fordi denne ifølge filosofistudielederen bevirker, at de studerende ‘i løbet af en halv time kan sætte sig ind i, hvad der er grundideerne i [...] alt muligt andet’ (op.cit.).

Filosofistudielederens argumentation ligner hermed på den ene side fakultetsledelsens argument for at bibeholde ‘traditionens’ principielle ‘autonomi’ i forhold til ‘(arbejds)markedet’ som en vigtig

forudsætning for, at 'traditionen' kan bidrage til at være 'udviklende og vækstskabende' (fx HUM/KU 2003: 16, op.cit., kap. 7). Men han afviser på den anden side samtidig klart fakultetsledelsens senere forslag om at 'rydde ud i uddannelseselementer, som måske bare var der af historiske årsager' (op.cit., kap. 7). Som filosofistudielederen fremstiller det, er det nemlig netop disse historiske elementer, dvs. dét han kalder 'koblingen til forskningen' (op.cit.), der giver filosofiuddannelsen markedsværdi.

'TRADITIONEN'	'DEN STUDERENDE' [<>]	'(ARBEJDS)MARKEDET'
Kerneindhold = 'godt, interessant og vigtigt, som det er' = 'føling med frontlinjeforskningen' = 'kan sætte sig ind i alt muligt' = 'mere værdifulde medarbejdere' = 'langsigtet strategi'.	Bedømmes ikke på viden om det faglige indhold, men 'arbejdsformer' og praktisk kunnen = 'skal også lave andre ting' = 'skal selv opsøge de relevante miljøer' = 'et kursus i CSR på CBS'.	Præget af en 'post-fordistisk' og ustabil efterspørgsel = 'kortsigtede modefænomener' = 'kurser i CSR' = 'dødssejlere' (>< 'føling med frontlinjeforskningen' = 'langsigtet strategi').

Figuren her sammenfatter de centrale figurationer i filosofistudielederens fortælling. Den viser for det første, hvordan filosofistudielederen på den ene side konstruerer en ækvivalens mellem 'traditionens' fokus på 'det faglige' og en 'post-fordistisk' arbejdsmarkedsfiguration, som ifølge filosofistudielederen er karakteriseret ved en stigende efterspørgsel på netop de metakompetencer, som 'traditionen' på Filosofi repræsenterer. Men den viser for det andet også, hvordan han samtidig argumenterer for, at 'traditionen' for de studerendes vedkommende dels skal kvalificeres gennem et nyt (performanceorienteret) fokus på studenteraktiverende arbejdsformer.⁸⁰ Dels ved, at de studerende 'også skal lave nogle andre ting, som forbedrer deres jobmuligheder' og 'selv opsøger de relevante miljøer' (op.cit).

Som en samlet tendens tydeliggør figuren således, hvordan det til forskel fra kvalifikationsnøglen ikke er 'traditionens' fokus på 'det faglige', men derimod 'arbejdsformerne' – og dermed 'den studerende' – der konstrueres som interventionspunkt for det lokale kompetencebeskrivelsesarbejde. Som jeg vil udfolde i det følgende afsnit indebærer dette imidlertid, at der konstrueres en tvetydig idealfiguration af 'den studerende' i filosofistudielederens fortælling. Nemlig en figuration, som på den ene side forventes at identificere sig med 'traditionen' og 'det forskningsfaglige'. Men som på den anden side samtidig forventes at opføre sig forskelligt fra denne ved proaktivt at oparbejde et arbejdsmarkedsrelevant

⁸⁰ Jeg anvender (jf. kap. 3) betegnelsen 'performanceorienteret' som udtryk for et vidensbegreb, hvor 'viden' er knyttet til den enkeltes aktive handling og ikke har nogen bagvedliggende ontologisk status. Dvs. som modstilling til et såkaldt transcendent vidensbegreb, hvor 'viden' forstås som 'indsigt' eller 'erkendelse' i en bagvedliggende 'sandhed', der foreligger uafhængigt af den enkelte.

kompetence-cv og derved bidrage til 'traditionens' legitimitet i forhold til de kompetencerelaterede anvendelseskrav.

“Kompetencetanken var (især) kontroversiel for de studerende [...]”

‘Det med at beskrive kompetencer var i sig selv kontroversielt for alle i studienævnet. Men vi havde især to store kontroverser med de studerende. Den ene var, at de var bekymrede for, at noget af det faglige ville gå tabt, fordi kompetencetænkningen gør op med den traditionelle forelæsningsform og kræver, at de selv skal være aktive. Den anden gik på, at kompetencetænkningen ikke i tilstrækkeligt omfang inddrager den målsætning, som nogle studerende har med studiet, nemlig at være uafhængige, kritiske intellektuelle, der aldrig nogensinde skal indgå i normalt arbejdsliv. Så de ville gerne have ord som ‘kritisk’, ‘distanceret’, ‘reflekteret over samfundet’ og ditten og datten skrevet ind i studieordningen. Det er ikke, fordi vi er uenige i, at dét kan være en målsætning. Men vi vil gerne nedtone det. Dels fordi det ikke er den eneste målsætning. Dels fordi det sender et dårligt signal til omverdenen om, at dem, vi uddanner, er nogle langhårede kritiske individer, der aldrig vil indgå i et konstruktivt samarbejde om noget som helst. Men det er jo slet ikke en indstilling, der holder, når de kommer ud’ (Interview med studieleder på Filosofi, maj 2008).

Citatet her viser, hvordan filosofistudielederens problemkonstruktion tillige er rettet mod en bestemt figuration af ‘den studerende’. En figuration, filosofistudielederen fremstiller som problematisk, fordi den identificerer sig med et epistemologisk-demokratisk ideal om ‘den uafhængige, kritiske intellektuelle, der aldrig nogensinde skal indgå i normalt arbejdsliv’ (op.cit.), hvilket filosofistudielederen fordømmer som noget, der ‘ikke holder, når de kommer ud i verden’ og et ‘dårligt signal’ (op.cit.). Som det ses, er det derfor et grundelement i filosofistudielederens fortælling, at man som led i det kompetencerelaterede reformarbejde har ønsket at ‘nedtone’ (op.cit.) de epistemologisk-demokratiske elementer. Elementer, som filosofistudielederen oven for beskriver som ‘kritisk’, ‘distanceret’, ‘reflekteret over samfundet’ (op.cit.).

Selvom filosofistudielederen som udgangspunkt italesætter det faglige kerneindhold som ‘godt, interessant og vigtigt, som det er’ og som en ‘bedre og mere langsigtet strategi’ (op.cit.) i forhold til de kompetencerelaterede krav om arbejdsmarkedsrelevans, giver han hermed samtidig udtryk for, at det for ‘den studerendes’ vedkommende er illegitimt at interessere sig for ‘det faglige’ og at være ‘kritisk’ og ‘reflekteret over samfundet’ som mål i sig selv. Som filosofistudielederen fremstiller det, er dette udelukkende en legitim position for ‘den studerende’, hvis den er koblet med en interesse for et konkret anvendelsesperspektiv i et arbejdsliv uden for uddannelsen.

‘Det er klart de forskeragtige ting, der har status [...]. Det er selvfølgelig også noget, de bliver socialiseret til af forskerne her på uddannelsen. Men jeg synes, at jeg hos en del

studerende har oplevet en holdning om, at man ikke skal sælge ud over for erhvervslivet. Jeg tænker, at de måske tror, at det er det samme som at give afkald på noget af sin faglighed. Dvs. at man ikke længere kan tænke på den rigtige måde, altså den måde, man tænker på her på studiet. Altså; i stedet for at tænke på, hvad der er rigtigt og sandt, så skal man tænke på, hvad der giver penge, og hvordan får vi overbevist forbrugerne, som i folks øjne er noget helt andet, og det er det måske også. Hvis man kigger på deres tankeformer, så kan jeg godt følge, hvorfor de tænker, at det er to forskellige ting. Noget andet er så, om det er berigende? Det giver i hvert fald nogle konkrete problemer, hvis vi siger, at vi gerne vil blive bedre til at afsætte vores kandidater' (Interview med den tidligere AC-vejleder på Filosofi, maj 2008).

Citatet her viser, hvordan AC-vejlederen i sin fortælling giver udtryk for et tilsvarende synspunkt. Det ses bl.a., hvordan AC-vejlederen konstruerer en klar antagonisme mellem 'den studerendes' identifikation med 'de forskeragtige ting' (= 'at tænke på, hvad der er rigtigt og sandt') >< '(arbejds)markedet' (= 'at tænke på, hvordan vi får overbevist forbrugerne' = 'at give afkald på sin faglighed'). Sådan som jeg læser det, siger han hermed samtidig, at 'den studerendes' identifikation med (en bestemt figuration af) 'traditionen' er problematisk i forhold til de reformatoriske mål om, at 'den studerende' skal tage et personligt ansvar for, hvordan hun har tænkt sig at bruge sin uddannelse i en given karrieresammenhæng udenfor uddannelsen.

Underforstået peger de interviewedes problemkonstruktion omkring 'den studerendes' identifikation med 'traditionen' (= 'de forskeragtige ting' og 'det kritiske') således samtidig på en ambivalent idealfiguration af den ønskværdige studentertype. Nemlig en 'studerende', som ikke identificerer sig med 'traditionen' som et mål i sin egen ret, men i lighed med kvalifikationsnøglen ser sin uddannelse som et sted, hvor der skal indsamles 'kompetencer' med henblik på en karriere udenfor 'traditionen'

Ser man på de nye studieordninger, er der imidlertid ikke tale om en entydig nedtoning af de epistemologisk-demokratiske elementer. Som jeg vil illustrere i det følgende afsnit, er den epistemologisk-demokratiske orienterede studentefigur, som de interviewede italesætter som illegitim, derimod i høj grad tilstede som idealkonstruktion i de nye studieordninger. Som jeg vil vise, adskiller de nye studieordninger på Filosofi sig hermed samtidig markant fra de nye studieordninger på Dansk, hvor de epistemologisk-demokratiske elementer helt er forsvundet.

De nye studieordninger: 'Eksaminand' >< 'kompetencesubjekt'

De nye studieordninger på Dansk tegnede som vist en klar bevægelse bort fra de tidligere epistemologisk-demokratiske idealer om 'selvstændig faglige fordybelse' og 'kritisk konfrontation af viden'. På Filosofi ses derimod omvendt, hvordan netop de epistemologisk-demokratiske idealer, som

problematiseres hos de studerende, indtager en langt mere eksplicit position i de nye studieordninger. Et forhold, som bl.a. bliver tydeligt ved, at elementet 'kritisk' optræder hele 19 steder i den nye bachelorstudieordning, mens det i den tidligere studieordning kun optræder to steder.

Men der er imidlertid også en række markører, som peger i samme retning som de nye studieordninger på Dansk, idet uddannelsen også her promoveres som et som et effektivt forløb mod bestemte anvendelsesfunktioner på '(arbejds)markedet', og som således italesætter uddannelsens formål og værdi ud fra en historisk ny mål-markedsorienteret tilgang. Et forhold, der ligesom på Dansk lader sig illustreres med en sammenstilling af indledningen fra hhv. den tidligere og den nye bachelorstudieordning:

Indholds- og målbeskrivelse (BA 2000)	Formål og kompetenceprofil (BA 2005)
<p>'Et grundfagsstudium i filosofi må bibringe eksaminanden et historisk og systematisk kendskab til hovedlinjer og strømninger inden for såvel praktisk som teoretisk filosofi, således at dette kendskab kan danne grundlag for videregående studier i filosofi.</p> <p>Eksaminanden må igennem studiet have opnået færdighed i at læse filosofiske tekster og have erhvervet kendskab til fagets vigtigste håndbøger og bibliografier' (Den tidligere grundfagsstudieordning, KU/Filosofi 2000: 1).</p>	<p>'Formålet med BA-uddannelsen i Filosofi er at bibringe de studerende de kompetencer, der knytter sig til fortrolighed med filosofiens metoder og til indsigt i en række centrale filosofiske teoridannelser. Efter endt uddannelse kan bachelorer fungere som akademiske medarbejdere i offentlige og private organisationer, undervise i gymnasieskole og lignende. Endvidere vil en bachelor i Filosofi være godt kvalificeret til videregående studier på kandidat-uddannelsen i Filosofi (og andre fag), bl.a. med henblik på forskning. Det er en målsætning for tilrettelæggelsen af uddannelsen, at de studerende undervises på et fagligt niveau svarende til høje internationale standarder, og at undervisningen afspejler de nyeste udviklinger inden for fagets forskningsområder' (Den nye bachelorstudieordning, KU/Filosofi 2005: 1).</p>

Sammenligningen viser i lighed med eksemplet fra danskuddannelsen (op.cit., kap. 8), hvordan tyngdepunktet for de referencer, som anvendes til at beskrive uddannelsen, på markant vis flytter sig fra 'traditionen' og 'det faglige' til en mål-markedsorienteret tilgang til 'den studerende' som arbejdskraftressource.⁸¹ En bevægelse, som her bl.a. reflekteres ved, at den tidligere studieordnings

⁸¹ Som påpeget i kapitel 8 er det ikke et krav i uddannelsesbekendtgørelsen fra 2004 (VTU 2004), at der skal udarbejdes en kompetenceprofil for de enkelte uddannelser, ligesom kravet om kompetencemål for de enkelte uddannelseselementer er fraværende, hvorfor der også her er tale om en lokal fortolkning. I uddannelsesbekendtgørelsen fra 2004 hedder det sig derimod udelukkende, at studieordningerne skal indeholde en såkaldt 'faglig profil', der redegør for a) uddannelsens formål,

selvreferentielle formålsdefinition 'at danne grundlag for videregående studier i filosofi' (Filosofi/KU 2000: 1) i den nye studieordning er afløst af en henvisning til det forventede læringsudbytte som et (arbejds)markedsrelevant 'produkt', der kan agere 'medarbejder i offentlige og private organisationer, undervise i gymnasieskole og lignende' (Filosofi/KU 2005: 1).⁸²

Til forskel fra Dansk, hvor 'den studerende' allerede i de tidligere studieordninger blev italesat som uddannelsens omdrejningspunkt (op.cit., kap. 8), ses her, hvordan 'den studerende' slet ikke fandtes som figur i de tidligere studieordninger på Filosofi. Som det ses ovenfor, taler den tidligere studieordning derimod om 'eksaminanden' som et passivt objekt for et bestemt pensum af 'filosofiske tekster, håndbøger og bibliografier' (ibid.). Det kan derfor ses som en mere markant forandring end på Dansk, når 'den studerende' på Filosofi indtager studieordningen som et aktivt subjekt og beskrives gennem en historisk ny brug af performanceorienterede termer.

Til gengæld er der på andre punkter en langt højere grad af kontinuitet mellem de nye og de gamle studieordninger end på Dansk. Fx er den nye 2005-ordnings artikulation af 'formålet med BA-uddannelsen i Filosofi' som 'fortrolighed med filosofiens metoder og indsigt i centrale filosofiske teoridannelser' (op.cit.) stort set identisk med den tidligere studieordnings mål om 'et historisk og systematisk kendskab til hovedlinjer og strømninger inden for såvel praktisk som teoretisk filosofi' (op.cit.). Set i dét lys er forskellen overordnet set blot, at dette nu italesættes som 'kompetencer' frem for 'indhold' og forbindes med muligheden for at varetage bestemte job.⁸³ Til forskel fra den nye kandidatstudieordning på Dansk henviser beskrivelsen fx ikke til, at uddannelsen er tilrettelagt med henblik på en bestemt (arbejds)markedsefterspørgsel (Dansk/KU 2008: 9, op.cit., kap. 8). Som det ses, ekspliciteres det derimod, at det er 'en målsætning for tilrettelæggelsen af uddannelsen, at de studerende

b) uddannelsens fag, c) de faglige og erhvervsrelevante kompetencer, som den studerende har efter afsluttet uddannelse' (VTU 2004, stk. II og III).

⁸² Mens den tidligere kandidatstudieordning ikke artikulere relationen mellem uddannelsen og '(arbejds)marked', er den nye kandidatstudieordning fra 2008 som på Dansk inddelt i en række nye profilspecialiseringer, som har en mere specifik anvendelsesorienteret karakter. Således har det per 2008 været muligt at vælge imellem: Kandidatuddannelsen i Filosofi med gymnasierettat profil, Kandidatuddannelsen i Filosofi med profil i filosofihistorie, profil i praktisk filosofi, profil i teoretisk filosofi, profil og grenspecialisering i filosofihistorie, profil og grenspecialisering i praktisk filosofi, profil og grenspecialisering i teoretisk filosofi (KU/Filosofi 2008: 7).

⁸³ Selvom de to formuleringer er næsten identiske fra den ene studieordning til den anden, ses en lille vægtforskydning fra det 'historiske' til det 'metodiske', som understøtter den overordnede bevægelse fra en konstruktion af 'den studerende' som passiv 'eksaminand' til en konstruktion som aktivt subjekt for egen kompetenceudvikling, hvor det performanceorienterede handleberedskab værdisættes på linje med eller over den faglige 'viden og indsigt'.

undervises på et fagligt niveau svarende til høje internationale standarder, og at undervisningen afspejler de nyeste udviklinger inden for fagets forskningsområder' (Filosofi 2005: 1, op.cit.).

Til forskel fra kvalifikationsnøglens visioner med de kompetencebaserede studieordninger artikulerer den nye filosofistudieordning hermed eksplicit det forskningsfaglige indhold – og altså *ikke* 'den studerende' eller '(arbejds)markedet' – som uddannelsens egentlige omdrejningspunkt. En markering, der (foruden det budskab, den markerer) er interessant, fordi den er ny i forhold til den tidligere studieordning. I lighed med de indledende faser af fakultetsledelsens kompetenceprojekt vidner den nemlig om, hvordan de politiske kompetencekrav tillige har været produktive for italesættelsen af en række værdier, som hverken er indeholdt af kvalifikationsnøglen eller/og tidligere har været italesat som en del af 'traditionen'.

Tilsvarende også ind til flere steder i selve studieordningsteksten. Som en markant forskel fra de nye studieordninger på Dansk tegner den sig nemlig for en historisk ny artikulation en række epistemologisk-demokratiske elementer, som er fraværende i de tidligere studieordninger:

[...] Filosofi er en refleksion over afgørende træk ved fagvidenskabelige og dagligdags tilgange til verden, men er selv hverken en fagvidenskab eller en form for dagligdags tænkning. Beskæftigelse med filosofi består bl.a. i at foretage systematiske og detaljerede undersøgelser af teorier, der fremsættes som svar på filosofiske spørgsmål og problemer. Dette gøres ved at specificere mulige fortolkninger af teorierne samt deres implikationer og begrundelser. Endvidere tager man stilling til synspunkter og teorier ved at undersøge deres forenelighed med vores generelle antagelser om mennesket, samfundet, værdier og den omgivende natur. En bestræbelse i filosofi har altid været at kaste kritisk lys over konkrete samfundsmæssige problemer og at bidrage til andre fags videnskabsteoretiske selvrefleksion. [...] Det betyder, at en indgående beskæftigelse med filosofi giver en akademisk kompetence, der til stadighed kan overføres fra område til område' (Filosofi/KU 2005: 3).

Mens det historiserende forord forsvandt ud af den nye studieordning på Dansk, ses her en omvendt bevægelse, hvor 'traditionen' for første gang italesættes som led i indholdsbestemmelsen af filosofiuddannelsens formål og værdi. Til forskel fra Dansk, hvor de epistemologisk-demokratiske elementer blev kraftigt nedtonet, ses endvidere, hvordan 'Filosofi' ækvivaleres med et formål om 'at kaste kritisk lys over konkrete samfundsmæssige problemer og at bidrage til andre fags videnskabsteoretiske selvrefleksion' (op.cit.), hvorved de epistemologisk-demokratiske elementer omvendt træder mere tydeligt frem. I tråd med fakultetsledelsens kompetenceprojekt italesættes desuden en historisk ny forbindelse mellem 'en indgående beskæftigelse med filosofi' og 'en akademisk

kompetence, der til stadighed kan overføres fra område til område'. Dvs. at 'det faglige' også her artikuleres som en forudsætning for, at 'den studerende' kan blive kompetent og bidrage til noget i andre sammenhænge (jf. fx HUM/KU 2003: 52-53, op.cit. kap 7).

Ser man på den nye studieordningstekst som helhed ses samtidig, hvordan elementet 'kritisk' optræder i alt 19 gange som en ønskværdig 'kompetence' hos de studerende (fx KU/Filosofi 2005: 4f), hvorimod det i den tidligere studieordning udelukkende optrådte to gange i relation til begreberne 'kritisk rationalisme' og 'kritisk teori' (KU/Filosofi 2000: 7). En sammenligning, der dels viser, hvordan 'kritisk' transformeres fra et passivt faghistorisk begreb, som man kan læse om i en bog, til et aktivt performanceorienteret potentiale, der udledes af 'den studerende'. Dels viser, hvordan 'kritisk' med stor vægt artikuleres som et både legitimt og ønskværdigt element i den nye studieordnings idealfiguration af 'den studerende'. To forhold, som tilsammen viser, hvordan der simultant med den historiske nykonstruktion af 'den studerende' som aktiv kompetencesubjekt i dette tilfælde tilsyneladende sker en oprustning frem for en nedrustning af nogle epistemologisk-demokratiske aspekter.

I lighed med Dansk, hvor de nye studieordninger kan ses som medkonstituerende for den instrumentelt orienterede studenterfigur, som de interviewede problematiserer, er de nye studieordninger på Filosofi således også med til netop at idealisere de epistemologisk-demokratiske idealer, som de interviewede problematiserer som en forhindring for de studerendes overgang til arbejdsmarkedet.

KVALIFIKATIONSNØGLEN (2003) [><]	BA-ORDNINGEN (2005)	GRUNDFAGSORDNINGEN (2000) [><]
<p>'Traditionen' = 'for snævert fokus på det faglige indhold' = 'uklare anvendelsesperspektiver' >< 'kompetenceprofiler' = 'visse elementer opprioriteres' = 'varemærke' = 'ensartet kvalitet' (VTU/UVM 2003: 7, 9).</p> <p>Mål-markedsorienteret diskurs, hvor 'traditionens' tilpasning udad til 'markedet' konstrueres som historisk nødvendighed.</p>	<p>'Filosofi' = 'at kaste kritisk lys over konkrete samfundsmæssige problemer og at bidrage til [...] selvrefleksion' = 'kompetence, der overføres fra område til område' (Filosofi/KU 2005: 3).</p> <p>Ækvivalering af pensum-indhold og epistemologisk-demokratisk og mål-markedsorienteret forståelse, der peger både indad og udad.</p>	<p>'Filosofi' = 'hovedlinjer og strømninger inden for praktisk og teoretisk filosofi' = 'filosofiske tekster, håndbøger og bibliografier' = 'kan danne grundlag for videregående studier i filosofi' (Filosofi/KU 2000: 1).</p> <p>Pensum-indholds-diskurs, der peger indad mod et selvreferentielt ideal om faglig fordybelse i 'traditionen' og videre studier som uddannelsens mål.</p>

Figuren viser sammenfattende for dette afsnit, hvordan det opgør med 'traditionen', som kvalifikationsnøglen sætter på dagsorden - og som de interviewede på Filosofi delvist adopterer i den

reformativisk-relegitimerende narrativ - ikke direkte er reflekteret i de nye studieordninger. Ser man isoleret på de analyserede tekster, har kompetencebeskrivelsesarbejdet altså ikke blot været reproduktivt i for kvalifikationsnøglens mål-markedsdiskurs. Det har derimod fået en række epistemologisk-demokratiske elementer til at træde tydeligt frem. Et forhold, der ikke mindst kommer til udtryk i kraft af en ny og klar markering af, at 'undervisningen afspejler de nyeste udviklinger inden for fagets forskningsområder' (Filosofi 2005: 1, op.cit.), og at det er et væsentligt mål for de studerendes læringsudbytte at 'kaste kritisk lys over [...] (ibid.: 3, op.cit.).

Curriculumstyring: Indholds- >< performanceorienteret progression

Parallelt med den øgede italesættelse af de epistemologisk-demokratiske elementer ses imidlertid også her en langt mere fintmasket artikulation af målsætningerne for 'den studerendes' læringsudbytte og en deraf følgende performancebaseret styring af uddannelsesforløbet mod en række nye, prædefinerede anvendelsesmål.

En håndgribelig indikator for dette er, at de nye studieordninger ligesom på Dansk tegner sig for en markant volumenforøgelse. Således er bachelorstudieordningen i dette tilfælde vokset fra 14 til 27 sider, mens kandidatstudieordningen er vokset fra 19 til 28 sider, idet stor del af volumenforøgelsen også her kan tilskrives en række nye minutiøse mål for de studerendes aktive performance undervejs i uddannelsen.⁸⁴ Den nye bachelorstudieordning på Filosofi distingverer sig her med et såkaldt 'kompetencekatalog', der hen over godt 4 ½ side fremstår som en slags uddybning af den indledende kompetenceprofil. Følgende uddrag illustrerer i den forbindelse, hvordan beskrivelser af de anvendte arbejdsformer gennemgående fungerer som hjemmel for de kompetencer, som det øvrige tekstkorpus knytter til konstruktionen af 'den studerende' som aktivt kompetencesubjekt:

'En bacheloruddannelse i Filosofi giver en række fagspecifikke kompetencer, der erhverves gennem studiet af filosofiske tekster, både primær-litteratur fra hele filosofihistorien, aktuel faglitteratur og introducerende oversigtsværker. Endvidere erhverves kompetencerne ved, at den studerende gennemgår et omfattende øvelsesforløb med mundtlige oplæg, skriveøvelser, tekstudlægning, diskussioner og udfærdigelse af større selvstændige projekter, både individuelt og i samarbejde med andre [...]' (KU/Filosofi 2005: 4f).

⁸⁴ Begge nye studieordninger på Filosofi følger formelt kravene i uddannelsesbekendtgørelsen fra 2004 om, at der tegnes en faglig profil, der beskriver: a) uddannelsens formål, b) uddannelsens fag, og c) de faglige og erhvervsrelevante kompetencer, den studerende har efter afsluttet uddannelse. Videre beskrives for de enkelte moduler, fagelementer og valgfag: a) mål, b) indhold, c) omfang angivet i ECTS-point, d) undervisnings- og arbejdsformer, e) tidsmæssig placering, og f) forudsætninger for deltagelse. I forlængelse af de lokale krav fra Det Humanistiske Fakultet opregnes desuden kompetencemål og eksamensformer for de enkelte fagelementer. Som det var tilfældet på Dansk har studienævnet endvidere valgt på eget initiativ at opstille faglige mål for den samlede uddannelse såvel som for de enkelte fagelementer.

I tråd med fakultetsledelsens kompetenceprojekt og de nye studieordninger på Dansk understreger citatet her, hvordan der i indfinder sig en historisk ny betoning af de studerendes løbende aktivitet i forbindelse med undervisningen. Tilsvarende ekspliciteres for flertallet af den nye bachelor-studieordning i alt 9 moduler, at de er baseret på, at de studerende ved siden af forelæsningerne aktivt deltager i seminarer, diskussionsgrupper og skriveøvelser m.v. Endvidere indskræpes ligesom på Dansk, at aktiv deltagelse er en betingelse for at indstille sig til den ordinære eksamensform (fx Filosofi/KU 2005: 12f).

Det nye fokus på studenteraktivitet understreger den i øvrigt markante refiguration, som studenterfiguren (der tidligere blev italesat som 'eksaminanden', dvs. passivt objekt for en afsluttende eksamination) undergår som et aktivt subjekt, der løbende forventes at deltage i egen kompetenceudvikling. Og med dette følger ligesom på Dansk en fintmasket styring af studenteraktiviteten, som helt ned på et dagligdagsplan knytter uddannelsen sammen med et formål, der handler om opøvelse af et praktisk anvendeligt læringsudbytte hos den enkelte. Et markant eksempel på dette er, at det som noget nyt for kandidatstudieordningen er indført et obligatorisk projektforb⁸⁵ a 15 ECTS, som består i et længerevarende ophold i en offentlig eller privat virksomhed. Jeg citerer her fra de kompetencemål, der er opstillet for forløbet:

'Når modulet er gennemført, kan den studerende:

- anvende sin faglige viden i funktioner, som kandidater i filosofi kan udfylde
- løse konkrete opgaver i disse funktioner
- redegøre for organisations- og kommunikationsteoretiske forhold på arbejdspladsen
- fremlægge og diskutere en udvalgt arbejdsopgave eller opgavetype
- reflektere over egen rolle på arbejdspladsen under inddragelse af relevant teori' (KU/Filosofi 2005: 17-8).

Det obligatoriske projektforb⁸⁵ kan ses som et eksempel på, hvordan uddannelsernes kompetencebeskrivelsesarbejde har medført den 'opprioritering af visse uddannelseselementer', som kvalifikationsnøglen forventede sig af det (VTU/UVM 2003: 7). De citerede kompetencemål for

⁸⁵ Projektforb⁸⁵ blev med den seneste justering i 2010 gjort valgfrit, så den studerende kan vælge mellem dette eller en frit valgt emneopgave (Filosofi/KU 2010). Eftersom de tidligere studieordninger ikke giver mulighed for praktik/projektforb⁸⁵, er der imidlertid fortsat tale om en signifikant nyskabelse, der forbinder konstruktionen af 'den studerende' som aktivt kompetencesubjekt med en forestilling om, at hendes fuldkommengørelse som sådan udelukkende sker ved en fysisk manifest kobling til '(arbejds)markedet'.

projektforløbet er i den henseende interessante, fordi de er en nærmest direkte afskrift af kategorien ‘praksiskompetencer’ i kvalifikationsnøglen.

Projektforløbet kan ses som et målrettet forøg på at imødekomme kravene i denne kategori,⁸⁶ idet det illustrerer, hvordan kvalifikationsnøglen mål-markedsorienterede forventningskonstruktion omkring ‘den studerende’ indskrives som en manifest del af studieordningen. Et forhold, der på konkret vis markerer, hvordan ‘traditionens’ idealer om ‘indgående beskæftigelse med filosofi’ og ‘at kaste kritisk lys over konkrete samfundsmæssige problemer’ (Filosofi/KU 2005: 3) for den studerendes vedkommende ikke anses for legitime mål i deres egen ret. I kraft af projektforløbet er det derimod et obligatorisk ideal, at ‘den studerende’ bevæger sig ud i en virksomhed og løser ‘konkrete opgaver’ (op.cit.).

Et interessant aspekt ved projektforløbet er i den forbindelse, at det således er noget, som foregår *uden for* uddannelsen. Dvs., at det i sidste ende er ‘den studerende’ fysisk manifesterede befinder sig på en lokalitet uden for uddannelsen – og ikke uddannelsen eller dens undervisere – som tilskrives ansvaret for at ‘den studerende’ indhenter de i kvalifikationsnøglen krævede ‘praksiskompetencer’ (ibid.: 21).

Eller anderledes sagt: I lighed de interviewedes problemkonstruktion omkring ‘den studerendes’ identifikation med ‘traditionens’ epistemologisk-demokratiske idealer sender det obligatoriske projektforløb et signal om, at den ‘den studerende’ forventes at opføre sig forskelligt fra ‘traditionen’ ved i bogstavelig forstand at bevæge sig uden for den og løse en konkret opgave i en ekstern virksomhed. Men eftersom det netop er gennem dette forløb, at ‘den studerende’ indhenter de kompetencer, der svarer til kvalifikationsnøglen definition af ‘praksiskompetence’, bliver dét, at ‘den studerende’ således opfører sig forskelligt fra ‘traditionen’, samtidig garant for ‘traditionens’ legitimitet i forhold til de politisk definerede mål.⁸⁷

⁸⁶ Kvalifikationsnøglen kræver under punktet ‘praksiskompetencer’, at kandidaten skal kunne ‘analysere praktiske problemstillinger i en erhvervmæssig/professionel sammenhæng’, ‘selvstændigt træffe og begrunde fagligt relaterede beslutninger og om nødvendigt gennemføre undersøgelser, der fremskaffer et tilstrækkeligt beslutningsgrundlag’ samt ‘forestå udviklingsarbejde på baggrund af videnskabelige, teoretiske og/eller eksperimentelle metoder (VTU 2003: 21).

⁸⁷ Der ses samtidig også her en klar parallel til fakultetsledelsens kompetenceprojekt, i den forstand at ‘traditionens’ legitimitet i sidste ende kommer til at bero på en henvisning til et ‘(arbejds)marked’ uden for ‘traditionen’. Men hvor fakultetsledelsen indstiller til grundlæggende omprioriteringer af de eksisterende uddannelseselementer, hvorved den ønskede orientering mod ‘(arbejds)markedet’ italesættes som et kollektivt ansvar for ‘traditionen’, forskubbes ansvaret altså her til den enkelte studerende.

“Men folk kommer her jo for at læse Kant [...]”

‘Projektforløbet er ét af de steder, hvor der faktisk er en potentiel konflikt. Folk kommer her jo for at læse Kant, og hvis man så siger til dem: *Jamen det skal du så ikke alligevel. Du skal derimod lave et eksternt projektsamarbejde med Danida*’, så siger de jo: *Jamen, hvis jeg ville lave eksternt projektsamarbejde med Danida, så ville jeg jo have læst Internationale Studier på RUC, og det valgte jeg fra, fordi jeg hellere ville læse Kant*’. Der er flere ting i det. Dels skal vi have en særlig faglig profil. Dels skal den faglige profil passe til den forskningsmæssige profil. Dels skal den faglige profil passe til det, som de studerende efterspørger. Vi kan ikke have væsentlige dele af uddannelsen kørende på en måde, som ikke svarer til den forskningsmæssige profil. Det er uholdbart. Det er det, fordi vi gerne vil have en profil, hvor Filosofi på Københavns Universitet markerer sig på et højt fagligt niveau og på at være en krævende uddannelse. Vi vil have de dygtige studerende. Vi vil have folk, der kommer her, fordi de gerne vil være dygtige. Og vi vil have folk, der har samme tilgang til faget, som forskerne har, dvs. at de faktisk er interesserede i selve faget. Og så nytter det ikke noget at sige, at det der med filosofiinteressen er sådan lidt en luksusting, og at det, de studerende i virkeligheden skal lave på uddannelsen, er noget helt andet’ (Interview med studieleder på Filosofi, maj 2008).

Filosofistudielederen italesætter her et tilsvarende paradoks omkring det obligatoriske projektforløb og det forhold, at ’den studerende’ i de nye studieordninger konstrueres som en dobbelttydig figur, der på den ene side forventes at identificere sig med ’traditionen’ og den forskningsfaglige tilgang (fx KU/Filosofi 2005:1). På den anden side også forventes at opføre sig forskelligt fra ’traditionen’ ved aktivt at efterstræbe et personligt kompetence-cv henblik en karriere i andre sammenhænge.

Et paradoks, som i et tidligere citat fik studielederen til at fordømme ’den studerendes’ identifikation med de epistemologisk-demokratiske idealer som mål i deres egen ret til fordel for en ny idealfiguration af ’den studerende’ som en proaktiv medspiller i egen kompetenceudvikling. Dvs. en idealfiguration, der selv ’sørger for at lave nogle andre ting, som forbedrer deres beskæftigelsesmuligheder’ (op.cit.). Som filosofistudielederen fremstiller det i citatet ovenfor, står denne idealfiguration imidlertid i kontrast til nogle andre interesser. Interesser, der for filosofistudielederen dels handler om at imødekomme en efterspørgsel på ’det faglige’ fra de studerende. Dels om, at man af hensyn til ’traditionen’ helst vil have studerende, der ’passer til den forskningsfaglige profil’, hvorfor det i følge filosofistudielederen ikke ’nytter noget, at det der med filosofiinteressen er sådan lidt en luksusting, og at det, de studerende i virkeligheden skal lave på uddannelsen, er noget helt andet’ (op.cit.). Som sådan kan de nye studieordninger på Filosofi derfor også læses som en historie om, hvordan de studerende bliver gjort gidsler i en forskningsfaglig overlevelseskamp.

'TRADITIONEN' PÅ FILOSOFI	[<>] DE NYE STUDIEORDNINGER (2005, 2008)	KVALIFIKATIONSNØGLEN (2003)
'Det forskningsfaglige indhold' = 'godt, interessant og relevant som det er' (>< 'kortsigtede modefænomener') = 'at kaste kritisk lys over konkrete samfundsmæssige problemer' = 'kompetence, der kan overføres fra område til område' = 'langsigtet strategi'.	Dobbelttydig idealfiguration af 'den studerende', som på den ene side forventes at identificere sig med de epistemologisk-demokratiske idealer, og på den anden side interessere sig for at indsamle arbejdsmarkeds-kompetencer i en ekstern sammenhæng i tråd med en mål-markedsorienteret tilgang.	'Traditionen' = 'for snævert fokus på det faglige' = 'uklart anvendelsesperspektiv >< 'kompetencebeskrivelser' = 'opprioritering af visse uddannelseselementer' = 'ensartet kvalitet' = 'klart anvendelsesperspektiv'.

Figuren sammenfatter, hvordan konstruktionen 'den studerende' i de nye studieordninger kan ses som en double shuffle [<>], der knytter studentefiguren sammen med en delvist modsatrettet forventning. En forventning, der på den ene side går på, at 'den studerende' skal identificere sig med 'traditionen' og de epistemologisk-demokratiske idealer, der har fået en historisk ny og fremtrædende rolle i de nye studieordninger. På den anden side også går på, at 'den studerende' skal opføre sig forskelligt fra 'traditionen' og – som aktivt kompetencesubjekt – selv påtage sig ansvaret for at imødegå de krav arbejdsmarkedsrelevans, som kvalifikationsnøglen knytter til kompetencebegrebet, men som ikke er inkluderet i 'traditionens' epistemologisk-demokratiske idealer.

Åbninger og lukninger

Jeg har i dette kapitel peget på en række forskelle og ligheder mellem de nye og de gamle studieordninger og de fortællinger, som de interviewede konstruerer herom på hhv. Dansk og Filosofi. Som påpeget i indledningen fremstår de to ved første øjekast som hinandens modsætninger: Mens danskstudielederen naturaliserer kompetencebegrebet som en del af 'traditionen', tillægger filosofistudielederen derimod begrebet en central reformatorisk betydning. Og mens danskstudielederen med henvisning til 'gymnasiet' lukker af for kvalifikationsnøglen problemkonstruktion omkring 'traditionens' manglende orientering mod arbejdsmarkedet, tager filosofistudielederen med sin reformatorisk-relegitimerende narrativ udgangspunkt i den.

Trods disse umiddelbare forskelle er der imidlertid også en række ligheder mellem de to studielederes fortællinger. For det første artikulerer begge en grundlæggende interesse i at bevare 'traditionen' og det eksisterende uddannelsesindhold som en principiel strategisk beslutning, der har ligget til grund for de nye studieordninger. For det andet ses i begge tilfælde en række nye manifesterede artikulationer omkring

'traditionens' arbejdsmarkedsrelevans, der (om end deres figurationer deraf er forskellige) i lighed med kvalifikationsnøglen henviser til '(arbejds)markedet' som den overordnede artikulationsramme for de forskelligartede italesættelser af uddannelsernes formål og værdi. For det tredje følger hermed i begge tilfælde også en simultan produkt- og performanceorienteret refiguration af studenterfiguren, som sætter fokus på dennes kompetenceudvikling som aktivt subjekt med henblik på en række nye, prædefinerede anvendelsesmål.

Fælles for de nye studieordninger på Dansk og Filosofi er imidlertid også, at de – modsat kvalifikationsnøglen opgør med 'traditionen' og fakultetsledelsens ønske om at 'rydde ud i uddannelseselementer, der måske bare var der af historiske årsager' (op.cit., kap. 7) – italesætter udvalgte elementer ved 'traditionen' på en mere eksplicit og manifest måde end tidligere. På Filosofi ses dette bl.a. i form af en historisk ny markering af det forskningsfaglige grundlag og en tilsvarende ny opmærksomhed på netop de epistemologisk-demokratiske elementer, som kvalifikationsnøglen ekskluderer som relevante for en universitetsuddannelse (VTU/UVM 2003: 14, op.cit., kap. 5).

Et forhold, der igen her understreger, hvordan det kompetencerelaterede reformarbejde ikke entydigt kan ses som en entydig udfoldelse af en bestemt diskurs eller rationalitet. Det udstilles i stedet som projektionsskive for en mere vidtrækkende definitions-kamp om universitetsuddannelsernes formål og værdi, der ikke entydigt bekræfter de governmentalityteoretiske antagelser om 'Bologna-processen' og brugen af output-orienterede kvalifikationsrammer. Men som jeg vil vende tilbage til i min afsluttende perspektivdiskussion, kan man imidlertid også her sætte spørgsmålstegn ved karakteren af den 'tradition', der forsvares, eftersom den nu skrives frem i form af performanceorienterede 'kompetencemål', som er specifikt rettede mod bestemte anvendelsesfunktioner.

Kartografi

PENSUM-INDHOLDSDISKURS	EPISTEM.-DEMOKRATISK DISKURS
<ul style="list-style-type: none"> • ‘Indhold’ refigureres som generiske ‘kompetencer’, der ‘kan overføres fra område til område’ (Filosofi/ KU 2005: 3), men • De nye studieordninger henviser fortsat til det forskningsfaglige udgangspunkt som omdrejningspunkt for curriculum. 	<ul style="list-style-type: none"> • Er, jf. figurationen af ‘Filosofi’ som ‘at kaste kritisk lys over’ (Filosofi 2005: 3), mere present i de nye studieordninger end tidligere, men • Legitimeres via ny artikulation af ‘det kritiske’ som en performanceorienteret kompetence, der kan anvendes på ‘(arbejds)markedet’.
<ul style="list-style-type: none"> • Er for første gang present i de nye studieordninger vs. den tidligere henvisning til ‘eksaminanden’ som passivt objekt, men • Forekommer ambivalent, idet ‘den studerende’ både forventes formativ fordybelse i ‘traditionen’ og summativ orientering mod ‘(arbejds)markedet’, og peger dermed i forskellige retninger inden for kartogrammet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Er klart artikuleret i den nye kompetenceprofils henvisning til navngivne jobfunktioner på ‘(arbejds)markedet’, men • ‘(arbejds)markedet’ refigureres ud fra en ‘post-fordistisk’ forståelse, der matcher den lokale figuration af faglig fordybelse som en ‘kompetence, der kan overføres fra område til område’ (Filosofi/ KU 2005: 3).
STUDENTER-PROCESDISKURS	MÅL-MARKEDSDISKURS

Hvis jeg afslutningsvis kort skal sammenfatte den rejse, som kompetencebegrebet har været på i dette kapitel, tegner der sig i tråd med de forudgående analyser en overordnet åbning mod den målmarkedsorienterede diskurs, som kvalifikationsnøglen introducerer i tilknytning til de kompetencebaserede studieordninger. Men der er heller ikke i dette tilfælde tale om en entydig reproduktion af kvalifikationsnøglens eksklusivt arbejdsmarkedsorienteret narrativ. Forholdet mellem de tidligere og nye studieordninger kan derimod beskrives som en langt mere facetteret spredning. En spredning, der foregår fra en pensum-indholdsorienteret diskurs i de tidligere studieordninger og ud over alle kartogrammet fire felter i de nye.

Kartografien udstiller hermed, hvordan mine analyser peger på gennemgribende ændring studieordningernes legitimeringsretorik fra en indforstået pensum-indholdsorienteret italesættelse af ‘traditionen’ og ‘det faglige’ som selvstændige mål i deres egen ret til en sammenblanding af forskellige

formåls- og værdiforestillinger. Forestillinger, som på den ene side adskiller sig fra den tidligere selvreferentielle henvisning til 'traditionen' og 'videregående studier i filosofi' (Filosofi/KU 2000: 1, op.cit.) ved, at de alle henviser til performanceorienterede kompetencemål, der kan anvendes i andre sammenhænge. På den anden side er kendetegnet ved, at de ikke entydigt tager pejling efter den mål-markedsorienterede diskurs, som kvalifikationsnøglen knytter til kompetencebegrebet.

Som led i denne bevægelse ses en historisk ny opmærksomhed på især de epistemologisk-demokratiske elementer. En opmærksomhed, der for det første er interessant, fordi den hverken er at finde i kvalifikationsnøglen eller de tidligere studieordninger, hvorved den får en nærmest manifestorisk karakter. For det andet, fordi den artikuleres i et tendentielt spændingsforhold til den mål-markedsorienterede diskurs i den forstand, at 'den studerende' som aktivt kompetencesubjekt ikke længere kan tilgå de epistemologisk-demokratiske elementer som et selvstændigt legitimt mål med uddannelsen. Som vist i analysen, forventes hun derimod at agere aktivt subjekt for oparbejdelsen af et personligt kompetence-cv, som er anvendeligt i andre sammenhænge, dvs. netop opføre sig som foreskrevet af den mål-markedsorienterede diskurs.

Som jeg vil udfolde i afhandlingens følgende del om kompetencebeskrivelsesarbejdet på RUC, viser der sig her et andet – men lignende – spændingsforhold mellem den studenter-procesorienterede konstruktion af 'den studerende' som 'medejer af' og 'deltager' i eget uddannelsesforløb og kvalifikationsnøglens mål-markedsorienterede krav om eksakte og enslydende beskrivelser af læringsudbyttet og dets forventede '(arbejds)markedsrelevans'.

DEL IV. KOMPETENCEBEGREBET OG DET 'NYE' PROJEKTUNIVERSITET

Reformen uden reformdagsorden? – indledning

'Fra et ledelsesmæssigt synspunkt blev Bologna-aftalen især opfattet som et strukturelt problem. Vi kunne ikke længere argumentere uden om kravet om, at vi ligesom de andre universiteter skulle tilpasses den fælles 3+2-struktur. Og hvordan skulle vi så sikre det særlige ved RUC? Der blev derfor brugt en masse tid på at diskutere, hvordan vi kunne bevare de eksisterende basisuddannelser og de tværfaglige aspekter. Men det med kompetencebeskrivelserne var mere sådan 'business as usual'. [...] Jeg vil bestemt ikke afvise, at den studentercentrerede diskurs, som er blevet ekspliciteret med kompetencebegrebet, har haft let ved at vinde resonans, fordi den passer godt til det fokus på udvikling af et selvstændigt praktisk handleberedskab, som i forvejen er knyttet til projektarbejdet. Det var derfor let for de fleste af studienævnene i det store hele at identificere sig med det. Ikke mindst pga. projektpædagogikkens historiske rødder i et opgør med den pensumbaserede uddannelsestænkning, som også Bologna-aftalen ønsker at afskaffe' (Interview med fuldmægtig i RUCs Uddannelses- og forskningsafdeling, maj 2009).

Omtrent samtidig med at de første studieordninger fra Det Humanistiske Fakultets kompetenceprojekt i 2005 trådte i kraft, påbegyndte Roskilde Universitet [herefter RUC] arbejdet med at udvikle kompetencebeskrivelser i henhold til kvalifikationsnøglen og universitetsloven fra 2003.

Til forskel fra Det Humanistiske Fakultet, hvor 'kompetence' indledningsvist blev artikulert som et fremmedlegeme for 'traditionen' og 'det faglige', konstruerer den RUC-fuldmægtige ovenfor en **identifikatorisk narrativ**, der bygger på en ækvivalensrelation mellem kompetencebegrebet og RUCs projektpædagogiske 'tradition'.

Mens kompetencebeskrivelsesarbejdet på Det Humanistiske Fakultet blev lanceret som et stort anlagt foretagende med et særligt reformsekretariat og et omfattende, forudgående afklaringsarbejde, italesætter den RUC-fuldmægtige her kompetencebegrebet som 'business as usual'. Det, den RUC-fuldmægtige gør med sin fortælling, er hermed at normalisere kompetencebeskrivelsesarbejdet som et proceduremæssigt dagligdagsanliggende, der ikke har nogen reformatorisk forandringsgenererende betydning for 'traditionen'. Som det fremgår af citatet ovenfor bygger problemkonstruktionen i den RUC-fuldmægtiges narrativ i stedet på en fordømmelse af 'Bologna-aftalens' krav om tilpasning til den fælles 3+2-stuktur. Et krav, der italesættes som en trussel mod 'traditionen', forstået som 'de eksisterende basisuddannelser og de tværfaglige aspekter', som af den RUC-fuldmægtige identificeres som 'det særlige ved RUC'.

Således temaet i denne del af afhandlingen, hvor jeg udfolder kompetencebeskrivelsesarbejdet centralt på Roskilde Universitet og lokalt på uddannelsen i Kultur- og Sprogødestudier. I kapitel 10 ser jeg indledningsvist nærmere på den **identifikatoriske narrativ**, som den RUC-fuldmægtige ovenfor konstruerer i forhold til de skriftlige dokumenter og anvisninger, som den centrale RUC-ledelse udformede i tilknytning til det lokale kompetencebeskrivelsesarbejde. Jeg fokuserer her på, hvordan den identifikatoriske narrativ på den ene side kan ses som en misrecognition af kvalifikationsnøglens kompetencebegreb, som - bl.a. med inspiration fra det humanistiske kompetenceprojekt - tegner sig for en delvis refiguration af de politiske mål. På den anden side også kan ses som en double shuffle, der indebærer en simultan refiguration af centrale elementer ved RUCs projektpædagogiske 'tradition' sådan som den officielt i talesættes i RUCs seneste vision fra 2007. Bl.a. fordi kompetencebeskrivelsesarbejdet knyttes til en summativ-målorienteret tilgang, der italesætter en række nye, prædefinerede mål for de studerendes læringsudbytte, hvorimod den projektpædagogiske 'tradition' defineres ud fra en processuel-formativ tilgang, hvor de studerende gradvist vælger et personligt specialiseringsområde i løbet af studiet.

I kapitel 11 følger jeg dernæst det lokale kompetencebeskrivelsesarbejde på uddannelsen i Kultur- og Sprogødestudier [KoS]. Jeg viser her, hvordan de interviewedes fortællinger bygger på en **kritisk (restaurerende) narrativ**, som i modsætning til den centrale RUC-ledelses identifikatoriske narrativ, italesætter kompetencebegrebet som en trussel mod 'traditionen' og de oprindelige projektpædagogiske idealer. En narrativ, der på den måde bidrager til at sætte forholdet mellem den summative tilgang, som RUC-ledelsen knytter til kompetencebeskrivelsesarbejdet og den formative tilgang, som i andre sammenhænge knyttes til den projektpædagogiske 'tradition' i perspektiv.

Trods deres indbydes forskellighed viser både RUC-ledelsens og de interviewede på Kultur- og Sprogødestudiers fortællinger, hvordan kompetencebeskrivelsesarbejdet i lighed med de forudgående eksempler fra Det Humanistiske Fakultet bliver legitimeret som 'meningsfuldt' som en mulighed for offensivt at italesætte – og dermed sikre - forskellige elementer ved en 'tradition', der også her artikuleres som værende truet. Men også her kan man imidlertid sætte spørgsmålstegn ved karakteren af den 'tradition', der forsvares, når den forsvares gennem kompetencebeskrivelsesarbejdet.

KAPITEL 10. KOMPETENCEARBEJDET PÅ ROSKILDE UNIVERSITET 2005

Den identifikatoriske narrativ – indledning

‘Da prorektor vurderede, at jeg havde rimeligt godt styr på det med kompetencebeskrivelserne, fik jeg lov at løbe med bolden alene sammen med arbejdsgruppen. Pointen var, at hun så selv kunne koncentrere sig om studiestrukturreformen, som jo virkelig var et varmt problem på det tidspunkt. Men med kompetencebeskrivelserne var vi enige om, at det var o.k. i forhold til de eksisterende praktikker. Så jeg fik fra starten frie rammer til sammen med arbejdsgruppen at fortolke de politiske dokumenter og finde frem til en passende model (Interview med RUC-fuldmægtig, maj 2009).

Skønt vi rent historisk befinder os blot to år senere end Det Humanistiske Fakultets kompetenceprojekt, italesætter den RUC-fuldmægtige en anderledes uddramatisk stemning omkring RUC-ledelsens holdning til kompetencebegrebet. Kompetencebegrebet var, som han siger, ‘o.k. i forhold til de eksisterende praktikker’ og noget, som den lokale arbejdsgruppe selv kunne tage hånd om uden videre ledelsesmæssig indblanding.

Til forskel fra til Det Humanistiske Fakultet, hvor det officielle materiale fra kompetenceprojektet i alt tæller hen ved 1000 sider, består det officielle materiale fra kompetencebeskrivelsesarbejdet på RUC af et mere begrænset antal arbejdspapirer, skabeloner og notater, som hovedsageligt blev distribueret via e-mail (fx RUC 2005-2005f). Og hvor man på Det Humanistiske Fakultet nedsatte et stort anlagt reformsekretariat med fem fuldtidsansatte medarbejdere, fik den RUC-fuldmægtige altså ifølge egen fremstilling egenhændigt ansvaret for sammen med en lokal arbejdsgruppe ‘at fortolke de politiske dokumenter og finde frem til en passende model’ (op.cit.).

Den beskedne projektering og materialet kan i den sammenhæng ses som en selvstændig analytisk pointe, fordi det er medvirkende til at normalisere kompetencebegrebet som noget naturligt og hverdagsagtigt, der kan udføres gennem dagligdags praktikker og kommunikationsmidler. Eller som den RUC-fuldmægtige fortæller:

‘Det har altid ligget i projektpædagogikken, at universitetet ikke skulle være en lukket verden, og at uddannelserne skulle have berøring med det virkelige liv og kunne bruges til noget i samfundet. De fleste i arbejdsgruppen så det [kompetencebegrebet] derfor i forlængelse af nogle af de oprindelige RUC-ideer tilbage fra 1970’erne. Du ved, tanken om at skabe nogle akademikere, som kan arbejde med konkrete problemstillinger, tværfagligt og i team og sådan noget. Så det var ikke noget problem for os at snakke om nyttehensyn.

På det punkt havde vi nok en fordel i forhold til de andre universiteter, som måske ikke på samme måde har haft det på den historiske rygmarv. Der er selvfølgelig ikke kun én udlægning af, hvad RUC har handlet om historisk, og arbejdsgruppen var også indbyrdes uenig. Men vi mente alle sammen, at kompetencebeskrivelserne kunne være med til at profilere noget af det, som vi virkelig er gode til her på RUC, men som vi måske ikke altid har været lige gode til at pege på [...]. Så det var jo også en chance for at gå ud og markere, at det stadig er os, der er de bedste' (Interview med RUC-fuldmægtig, maj 2009).

Til forskel fra den humanistiske projektleders fortælling er der intet 'bullshit-bingo' over kompetencebegrebet (op.cit., kap. 7) i den RUC-fuldmægtiges fremstilling. Citatet her viser, hvordan han derimod netop bygger sin fortælling op omkring en ækvivalensrelation mellem den projektpædagogiske 'tradition' på RUC (= 'de oprindelige ideer, som går tilbage til 1970'erne') og 'kompetence' (= 'akademikere, som kan arbejde med konkrete problemstillinger, tværfagligt og i team'). De to elementer forbindes via elementerne 'nyttehensyn' og 'bruges til noget i samfundet', og det er således i kraft af et fælles anvendelsesfokus, at ligheden mellem 'traditionen' og 'kompetencebegrebet' ifølge den RUC-fuldmægtige skal findes.

Som en afgørende forskel fra det det humanistiske kompetenceprojekt udtrykker den RUC-fuldmægtige derfor heller intet behov for, at kompetencebegrebet skal refigureres for at give 'mening' i forhold til 'traditionen'. Men i forhold til kvalifikationsnøglen ligner projektlederen for det humanistiske kompetenceprojekt og den RUC-fuldmægtiges fortællinger alligevel hinanden. Hermed mener jeg, at de begge positionerer sig i modsætning til kvalifikationsnøglens fordømmelse 'traditionen' som utidssvarende og utilstrækkelig. På trods af de forskellige traditionsopfattelser knytter de nemlig begge det lokale kompetencebeskrivelsesarbejde til en positiv fremtidsutopi om at profilere og sikre 'traditionen'.⁸⁸

Den humanistiske projektleder fordømte (jf. kap. 10) kvalifikationsnøglens kompetencebegreb som inadækvat i forhold til at artikulere de særlige kvaliteter ved 'traditionen'. Hendes fremstilling af det lokale reformarbejde kan overordnet ses som en fortælling om, hvordan man fra fakultetsledelsens side ønskede at refigurere det politiske kompetencebegreb. I den RUC-fuldmægtiges fortælling er det, der

⁸⁸ Nathalie Binchet har analyseret diskussionerne på RUC omkring universitetsloven 2003, som hun i tråd med ovenstående beskriver som en 'afpudsning af arvesølvet' ['polishing the family silver'], dvs. som en bevidst restaurering og genialesættelse af de genuine kvaliteter på RUC. 'Arvesølvet' blev ifølge Binchets studie anvendt som aktiv metafor for 'projektpædagogikken' (Binchet 2009: 11), og en bestemt figuration af denne kom ifølge Binchet til at danne baggrund for udarbejdelsen af universitetets strategi for 2004-2010. Binchet konkluderer: '[...] it seemed pretty sure that what they succeeded in doing very convincingly at RUC was to secure the family silver by reproducing and naming it' (Binchet 2009: 17).

fordømmes imidlertid, at man fra 'traditionens' side ikke tidligere har været gode nok til at pege på 'traditionens' anvendelsespotentiale, hvilket han mener, at kompetencebeskrivelsesarbejdet kan bidrage til at gøre noget ved. Og hvor den humanistiske projektleder taler om det lokale kompetencebeskrivelsesarbejde som et forsøg på at 'svare igen' og 'sætte dagsorden' i forhold til en efter hendes opfattelse negativ og forfejlet politisk figuration af 'traditionen' (op.cit., kap. 7), taler den RUC-fuldmægtige om, at kompetencebeskrivelsesarbejdet skal bruges til at sikre 'traditionen' ved at 'gå ud og markere, at det stadig er os, der er de bedste' (op.cit.).

Det humanistiske kompetenceprojekt som policyaktør?

'Det første jeg gjorde, da jeg fik opgaven, var at ringe til NN fra det daværende reformsekretariat på KU for at høre om deres erfaringer [...]. Jeg var især glad for de forskellige projektrapporter, fordi de på én gang indeholder et bredt forsøg på at definere, hvad kompetencebeskrivelser drejer sig om, og et konkret procesværktøj, som vi kunne bruge. Den skabelon, vi endte ud med for kompetenceprofilerne, har faktisk rigtig mange ligheder med den humanistiske. Men vi forsøgte selvfølgelig at gøre den til vores egen' (Interview med RUC-fuldmægtig, maj 2009).

Den RUC-fuldmægtige italesætter her en alliancedannelse, der ifølge hans fortælling er foregået mellem to universiteter uden om det nationalpolitiske niveau. En alliance, der forekommer oplagt i lyset af den positive figuration af de studenterinddragende praktikker på 'RUC', som indgår i Det Humanistiske Fakultets refiguration af kompetencebegrebet, der som vist (op.cit., kap. 7) bl.a. hævdes at være inspireret af 'RUC'.

Når man set udefra kan pege på, at uddannelserne med de indeværende reformer er kommet til at ligne hinanden mere på tværs af de institutionelle grænser (fx Fejes 2006, 2008), er det altså ifølge den RUC-fuldmægtiges fortælling ikke en konsekvens af en snorlige adoption af kvalifikationsnøglen og/eller andre politiske rammedokumenter. Qua den RUC-fuldmægtiges henvisning til Det Humanistiske Fakultets rapporter, procesværktøj og specifikke skabelon for kompetencebeskrivelserne er det derimod Det Humanistiske Fakultets *fortolkning* af kvalifikationsnøglen og kompetencebegrebet i de omtalte dokumenter (HUM/KU 2003, 2004 m.fl.), der italesættes som den centrale policyaktør:

'Vores model medtager fx heller ikke et særligt niveau for praksiskompetencer, fordi vi mener, det allerede ligger i projektarbejdsformen. Vi syntes, at Det Humanistiske Fakultet havde ret i deres kritik af kvalifikationsnøglen, fordi praksisdimensionen allerede er inkluderet i selve kompetencebegrebet. Derudover defineres kompetencer som kontekstafhængige, hvilket jo ligner den særlige RUC-agtige måde at arbejde på, så det ville være noget af en selvmodsigelse for os lige pludselig at begynde at sige, at det praktiske kun er noget, der angår arbejdslivet, sådan som kvalifikationsnøglen gør. Det ville jo undergrave projektarbejdsformen totalt' (Interview med RUC-fuldmægtig, maj 2009).

Citatet viser, hvordan den RUC-fuldmægtige benytter henvisningen til det humanistiske kompetenceprojekt til at italesætte en kritik af kvalifikationsnøglens 'kunstige' funktionsopdelte tredeling af kompetencebegrebet i hhv. intellektuelle, faglige og praktiske kompetencer (VTU/UVM 2003: 14, op.cit., kap. 5). Som det ses, italesætter den RUC-fuldmægtige derimod disse som ligeværdigt integrerede elementer af 'traditionen' (her = 'projektarbejdsformen'), hvorved han i lighed med det humanistiske kompetenceprojekt tilbageviser den antagonisme, som kvalifikationsnøglen konstruerer mellem 'tradition' og '(arbejds)marked' ved udelukkende at knytte an til de såkaldt 'praktiske kompetencer' sammen med et konkret anvendelsesperspektiv (fx ibid.: 3, 7).

Den RUC-fuldmægtige italesætter hermed beslutningen om at forkaste kvalifikationsnøglens inddeling af kompetencebegrebet på de tre deskriptive kategorier som en subversiv strategi, der på linje med det humanistiske kompetenceprojekt har til hensigt at sikre og legitimere 'traditionen'. Men til forskel fra ledelsen på Det Humanistiske Fakultet tillægger han ikke kompetencebeskrivelsesarbejdet en anden lokalt defineret reformatorisk dagsorden ⁸⁹

“Kompetence er jo bare at sætte ord på det, vi gør i forvejen [...]”

‘Vi var enige om, at kompetencebeskrivelserne skulle fokusere på, hvad der kommer ud af vores viden. Kompetencebeskrivelserne sætter jo i virkeligheden ord på meget af det, vi gør i forvejen. Men det er min opfattelse, at mange af fagene pludselig også blev opmærksomme på en række aspekter, som de ikke tidligere har været opmærksomme på, at de var gode til. Så de fleste oplevede det som en positiv proces’ (Interview med RUC-fuldmægtig, maj 2009).

I den RUC-fuldmægtiges fortælling italesættes det lokale kompetencebeskrivelsesarbejde på RUC ud fra en ækvivalensrelation mellem 'kompetencebegrebet' og 'projektprædagogikken', som forbindes med en positiv ambition om at positionere 'traditionen' ved at få 'sat ord på det vi gør i forvejen'.

'Kompetence' defineres kort sagt som 'at sætte ord på det vi gør i forvejen'. Til trods for den umiddelbare identifikation af 'kompetence' som 'det vi gør i forvejen' ses, imidlertid også for RUCs vedkommende en double shuffle omkring kompetencebegrebet. Som jeg vil uddybe i det følgende, forsyner RUC-ledelsen med andre ord kompetencebeskrivelsesarbejdet med en dobbelttydig betydning,

⁸⁹ På Det Humanistiske Fakultet blev kompetencebeskrivelsesarbejdet som vist knyttet til en reformatorisk dagsorden om at indføre flere studenteraktiverende praktikker, og projektlederen henviser netop til 'RUC' som et relevant forbillede, hvor 'det intellektuelle', 'faglige' og 'praktiske' i modsætning til kvalifikationsnøglens fremstilling er gensidigt integreret i hinanden.

der kan forekomme ambivalent i forhold til den 'tradition', som man i første omgang hævder at forsvare gennem kompetencebeskrivelsesarbejdet.

'Øvelsen har ikke været let for alle fag, men det har ikke været de handlingsorienterede aspekter, man har haft svært ved at klarlægge. Diskussionerne har mere gået på spørgsmål som: *'Kan vores BA'er virkelig dét?'* Det kan jo godt komme til at lyde lidt flot. Der har selvfølgelig været forskelle mellem de klassiske videnskabsfag og de fag, der har et empirisk genstandsfelt, fordi videnskabsfagenes selvforståelser i højere grad har været knyttet til et bestemt indhold. Men de kom så pludselig til at se nogle nye sider ved faget, som de var glade for. Så de fleste kunne sagtens se, at kompetencebeskrivelserne ville give et løft til uddannelsesudviklingen, fordi det skærper opmærksomheden på de ting, som fagene er gode til, men som de ikke tidligere har kunnet se. Men især pga. den skærpede opmærksomhed på de praktiske aspekter som en vigtig del af uddannelserne, som jo også tidligere har stået stærk på RUC, men uden at man har været opmærksom på at artikulere udbyttet' (Interview med RUC-fuldmægtig, maj 2009).

Som det ses ovenfor, tillægger den RUC-fuldmægtige bl.a. kompetencebeskrivelsesarbejdet den positive egenskab at gøre fagene 'opmærksomme på en række aspekter, som de ikke tidligere har været opmærksomme på, at de var gode til' og 'at se nogle nye sider ved faget' (op.cit). Og med udtalelsen om, at 'øvelsen ikke har været let', udtrykker den RUC-fuldmægtige samtidig, at fagene på RUC - trods den identifikatoriske narrativ - har oplevet kompetencearbejdet som en ny måde at tale om uddannelserne på. Konkret italesætter han bl.a. et øget fokus på 'det praktiske' en positiv kvalitet, som fagene ifølge hans fremstilling 'ikke tidligere har kunnet se'.

Selvom den RUC-fuldmægtige ikke tillægger det lokale kompetencebeskrivelsesarbejde en direkte reformatorisk betydning, tillægger han det altså en produktiv effekt i den forstand, at det efter hans opfattelse har været medvirkende til at italesætte – og måske også fremkalde et nyt fokus på – nogle ganske bestemte aspekter af 'traditionen'. En effekt, som den RUC-fuldmægtige italesætter som et 'godt løft til uddannelsesudviklingen'.

'BOLOGNA-PROCESSEN' [=] 'PROJEKTPÆDAGOGIKKEN/RUC'	[<>] 'KOMPETENCEBEKRIVELSER'
= 'Opgør med den pensumbaserede uddannelsestænkning' = 'fokus på udvikling af et selvstændigt praktisk og videnskabeligt handleberedskab, som i forvejen er knyttet til projektarbejdet' (op.cit.).	= 'At sætte ord på det, vi gør i forvejen' = '[at fagene blev] opmærksomme på en række aspekter, som de ikke tidligere har været opmærksomme på, at de var gode til' = 'skærpet opmærksomhed på de praktiske aspekter' = 'pludselig at se nogle nye sider ved faget' (op.cit.).

Figuren ovenfor viser, hvordan den RUC-fuldmægtiges figuration af 'RUC' og den projektpædagogiske 'tradition' som identisk med de efter hans opfattelse centrale elementer af 'Bologna-processen' indgår i en virksom double shuffle omkring det lokale kompetencebeskrivelsesarbejdes formål og værdi. Selvom fokus på 'det praktiske' til forskel fra det humanistiske kompetenceprojekt her identificeres som en allerede eksisterende del af 'traditionen', identificeres selve kompetencebeskrivelsesarbejdet i den RUC-fuldmægtiges fortælling med andre ord også for RUCs vedkommende med et historisk nyt fokus på 'det praktiske' som et afgørende og centralt parameter for italesættelsen af uddannelsernes formål og værdi.

Analogt med det humanistiske kompetenceprojekt rummer den RUC-fuldmægtiges fortælling en double shuffle omkring kompetencebeskrivelsesarbejdet. En double shuffle, hvor kompetencebeskrivelsesarbejdet på den ene side italesættes som middel til at sikre 'traditionen'. På den anden side indebærer en refiguration af denne i form af et historisk nyt fokus på 'det praktiske' som en absolut kerneværdi.

En konsekvens heraf er bl.a., at resultatet af kompetencebeskrivelsesarbejdet på RUC og Det Humanistiske Fakultet på dette punkt fremstår temmelig ens: Den forskel, der ved første øjekast ses mellem ledelsen på Det Humanistiske Fakultet (som ønskede at benytte kompetencebeskrivelsesarbejdet til at indføre flere 'praktiske' elementer) og RUC-ledelsen (der umiddelbart identificerer sig kompetencebegrebet) forekommer med andre ord udlignet af, at kompetencebeskrivelsesarbejdet i begge tilfælde forbindes med en skærpede opmærksomhed på 'det praktiske'.

Den governmentalityteoretiske pointering af, hvordan uddannelserne fremover vil blive mere ens på tværs af institutionelle grænser forekommer hermed plausibel med hensyn til det nye praktisk-performanceorienteret, som ligeledes viser sig på Det Humanistiske Fakultet. Men der er, som jeg i det følgende vil vise, stadig en række væsentlige forskelle mellem hhv. RUC-ledelsens og den humanistiske fakultetsledelses anvisninger til de lokale studienævn.

Kompetencebeskrivelserne som subversiv strategi?

'Da en bacheloruddannelse på RUC sammensættes af studieelementer fra flere forskellige studieordninger (et basisstudie + et eller to OB-fag), kan det være uhensigtsmæssigt at splitte kompetencebeskrivelserne op mellem de forskellige studieordninger. Efter samråd med RUC's universitetsdirektør er det derfor blevet besluttet at tage kompetencebeskrivelserne ud af studieordningerne og i stedet indsætte en hjemmel i studieordningerne om, at U/F [Uddannelses- og forskningsafdelingen] og studienævnene udarbejder et selvstændigt dokument, hvor kompetencebeskrivelserne for de forskellige

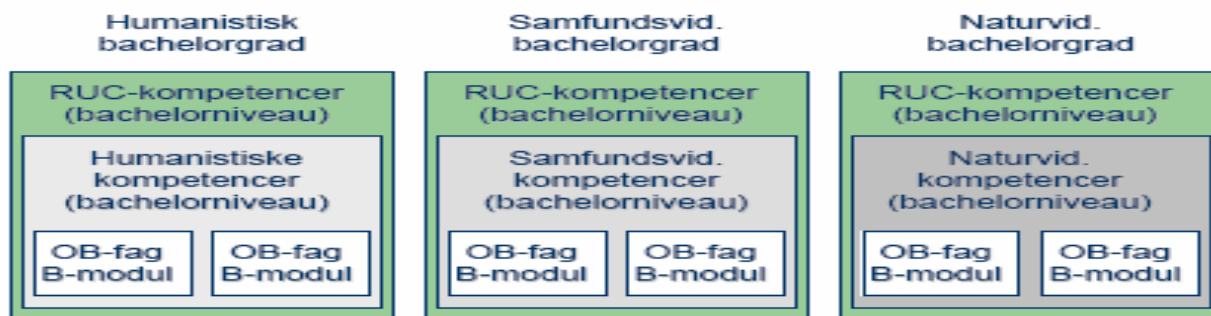
studieelementer i et bachelorforløb sammenflettes' (Uddannelses- og forskningsafdelingens vejledning om udarbejdelse af kompetencebeskrivelser, RUC 2005: 1f).

Som det ses af dette citat, fremstår de konkrete anvisninger for kompetencebeskrivelsesarbejdet, som RUC-ledelsen endte med at sende ud til studienævnene, betydeligt mere lempelige end på Det Humanistiske Fakultet, hvor kvalifikationsnøglen blev suppleret med et skærpet lokalt krav om kompetencemål helt ned på niveau med de enkelte uddannelseselementer.⁹⁰ Citatet viser heroverfor, hvordan RUC-ledelsen italesætter det som 'uhensigtsmæssigt' overhovedet at lade kompetencebeskrivelserne indgå i studieordningerne. Med reference til den særegne RUC-struktur, hvor en uddannelse altid er sammensat af flere forskellige fag, argumenteres der i stedet for at lade kompetencebeskrivelserne optræde i et særskilt dokument, så de fremstår som en 'sammenfletning' af forskellige studieelementer (op.cit.).

Som en anden signifikant forskel refererer RUC-ledelsen endvidere ikke til kvalifikationsnøglen begreber om 'kompetencemål' og 'kompetenceprofil'. Og med dette fravalg undgår ledelsen samtidig at forholde sig til de krav om alignment mellem de enkelte uddannelsesdele og det samlede mål for uddannelsens arbejdsmarkedsrelevans, som både kvalifikationsnøglen og den humanistiske fakultetsledelse knytter hertil. I stedet for 'kompetencemål' og 'kompetenceprofil' benytter RUC-ledelsen, som det ses, betegnelsen 'kompetencebeskrivelser'. Altså en noget blødere betegnelse, der - frem for at indikere, at uddannelserne er indrettet med henblik på bestemte 'mål', som leder frem til en bestemt foruddefineret 'profil' – foregiver at være en 'neutral' beskrivelse af det eksisterende uddannelsesindhold.

Ved at i stedet at benytte betegnelsen 'kompetencebeskrivelser' sender RUC-ledelsen altså umiddelbart et subversivt signal om, at det eksisterende uddannelsesindhold opfattes som mål i sin egen ret. Frem for som i kvalifikationsnøglen at anlægge et summativt oppefra-ned-perspektiv på uddannelserne som en proces, hvis endemål fra starten er defineret i form af en overordnet kompetenceprofil, synes RUC-ledelsen med andre ord at anlægge et formativt nedefra-op-perspektiv. Dvs. et perspektiv, hvor udbyttet af de forskellige uddannelseselementer forbindes med en selvstændig egenværdi, som de studerende frit kan kombinere og 'flette sammen' (op.cit.) til en individuel kompetenceprofil.

⁹⁰ Når det alligevel er tilfældet, at flere uddannelser har valgt at opstille kompetencemål for de enkelte uddannelseselementer, er det, som vi skal se nærmere på i kapitel 11, bl.a. fordi man lokalt har fundet det hensigtsmæssigt med henblik på den forestående akkrediteringsproces, hvilket bl.a. har været tilfældet på Kultur- og Sprogmodestudier, som jeg analyserer i det følgende kapitel.



(Uddannelses- og forskningsafdelingens Vejledning om udarbejdelse af kompetencebeskrivelser for bacheloruddannelserne, RUC 2005: 2).

Som det ses af denne illustration fra RUC-ledelsens anvisning til studienævnene blev der imidlertid også i RUCs tilfælde lagt op til en højst omfattende italesættelsesakt i tilknytning til det lokale kompetencebeskrivelsesarbejde. Illustrationen viser i den henseende, hvordan den samlede kompetencebeskrivelse for en given bacheloruddannelse pga. det lokale kombinationsprincip blev lanceret som en kombination af 1) en kompetencebeskrivelse, der er fælles for alle RUC-bachelorer, 2) en kompetencebeskrivelse, der er gældende for kandidaterne fra de forskellige basisuddannelser, og 3) en kompetencebeskrivelse, der er knyttet til den studerendes valg af to bachelorfag. Det tillægges med andre ord en pointe, at den samlede kompetencebeskrivelse for en 3-årig bachelorkandidat fra RUC består af en 'sammenfletning' af i alt fire forskellige kompetencebeskrivelser.⁹¹

Som eksempel på, hvilken type italesættelse der er tale om, citerer jeg her fra den overordnede skabelon for en kompetencebeskrivelse for kandidater fra den humanistiske basisuddannelse, som RUC-ledelsen sendte rundt sammen med den tidligere citerede vejledning:

‘En bacheloruddannelse i humaniora ved Roskilde Universitetscenter er opbygget af et toårigt humanistisk basisstudie og af to fagligt specialiserede overbygningsfag, af hver et halvt års varighed. Basisstudiet introducerer bredt til humaniora og indeholder samtidig en påbegyndelse af de humanistiske overbygningsfags faglige specialisering. En bachelor fra RUC har således foretaget et gradvist og kvalificeret studievalg og er i stand til at se sin faglige specialisering i en bredere sammenhæng. Studieaktiviteten på RUC er ligeligt fordelt mellem projektarbejde og kurser. I projektarbejdet – som oftest foregår i grupper – arbejder de studerende problemorienteret og selvstændigt med fagligt relaterede problemstillinger. En bachelor fra RUC er således kendetegnet ved sin erfaring med at

⁹¹ Kompetencebeskrivelsesarbejdet på RUC angik per 2005 i første omgang udelukkende bacheloruddannelserne, og da en kandidatuddannelse på RUC ligeledes altid er tværfaglig, blev der med kompetencebeskrivelserne for kandidatdelen tilføjet en række yderligere elementer.

bringe de kompetencer i anvendelse, som håndteringen af en konkret problemstilling kræver' (RUC 2005c: 1).

Citatet viser, hvordan den lokale fremgangsmåde lighed med det humanistiske kompetenceprojekt umiddelbart fremstår som en delvist subversiv modstrategi, hvor de konkrete kompetencebeskrivelser benyttes til at artikulere, promovere og sikre de elementer ved 'traditionen', som fra et ledelsesmæssigt synspunkt blev opfattet som truet. På samme måde, som den humanistiske fakultetsledelse ønskede at bruge kompetencebeskrivelserne til at eksponere 'det faglige' som en unik 'kompetence', ses her, hvordan uddannelsens værdi netop defineres med henvisning til 'basis', 'projektarbejdet', 'det tværfaglige' og 'gradvist og kvalificeret studievalg' som særlige RUC-kompetencer. En tilgang, som er i overensstemmelse med den fuldmægtiges fortælling om, at RUC-ledelsen især opfattede 'Bologna-processen' som et problem i forhold til den eksisterende tværfaglige basis-overbygnings-model, og at den lokale opmærksomhed især var rettet mod en fremtidssikring af denne.

Til forskel fra kvalifikationsnøglen eksklusivt arbejdsmarkedsorienterede kompetencedefinition konstrueres der altså i lighed med det humanistiske kompetenceprojekt en refiguration af kompetencebegrebet. En refiguration, som også i dette tilfælde bringes til at omfatte elementer, der fra lokal side italesættes som vigtige og relevante ved 'traditionen'. Jævnfør den RUC-fuldmægtiges identifikatoriske narrativ kan man sige, at der på dette punkt er tale om en misrecognition, hvor de lokale aktører læser deres egne værdier ind i et begreb, som fra politisk side er knyttet til nogle andre værdier. Men den umiddelbare identifikation med kompetencebegrebet kan, som nævnt, samtidig ses som en double shuffle, som i sidste ende medfører en simultan refiguration af den 'tradition', som RUC-ledelsen som udgangspunkt læser ind i det.

'Kompetence' >< 'projekt-pædagogik'?

'Kompetencebeskrivelserne retter sig mod en meget bred og forskelligartet målgruppe bestående af studerende, kommende studerende, dimittender, arbejdsgivere, Evalueringsinstituttet samt studienævn og undervisere på RUC. [...] Det vil sandsynligvis være meget få arbejdsgivere, der sætter sig ned og orientere sig om de forskellige universiteters kompetencebeskrivelser. Beskrivelserne er heller ikke oplagte til at vedlægge en jobansøgning – til gengæld vil de være et godt udgangspunkt for at udarbejde et personligt cv og en jobansøgning. Arbejdsgruppens anbefaling er, at kompetencebeskrivelserne primært ses som et redskab for intern studieplanlægning samt for studie- og erhvervsvejledning af de studerende. Men i udarbejdelsen af kompetencebeskrivelserne skal man dog også være opmærksom på, at de efter al sandsynlighed vil indgå i grundlaget for Evalueringsinstituttets fremtidige turnusevalueringer' (RUC 2005: 1-2).

Citatet her stammer ligeledes fra RUC-ledelsens anvisning til de lokale studienævn om det forestående kompetencebeskrivelsesarbejde. Som det ses, lægger teksten på den ene side en klar afstand til kvalifikationsnøglens italesættelse af kompetencebeskrivelserne som et 'varemærke', der henvender sig til arbejdsgiverne (fx VTU 2003: 9). Men den knytter på den anden side kompetencebeskrivelsesarbejdet sammen med en række andre formål, som er identiske med kvalifikationsnøglens.

For det første konstrueres en ækvivalenskæde mellem elementerne 'kompetencebeskrivelser' = 'redskab' = 'at udarbejde et personligt cv og en jobansøgning' og mellem 'kompetencebeskrivelser' = 'studieplanlægning' = 'studie- og erhvervsvejledning'. Altså en ækvivalenskæde, der artikulerer '(arbejds)markedet' som det overordnede mål og pejlemærke for de aktiviteter, som tænkes at foregå i tilknytning til kompetencebeskrivelserne. For det andet henviser teksten specifikt til 'Evalueringsinstituttets fremtidige turnusevalueringer' som et element, studienævnene bør være 'opmærksom' på, hvorved det samtidig markeres, at kompetencebeskrivelserne skal tage pejling efter de nye eksternt definerede evalueringskriterier, der var på tegnebrættet i forbindelse med Akkrediteringsinstitutionens overtagelse af Evalueringsinstituttets opgaver (op.cit., kap. 5). Som det ses nedenfor, anlægger beskrivelsen i stil med kvalifikationsnøglen et eksklusivt fokus på 'slutkompetence', formuleret i performanceorienterede 'can-do-statements':

'Et generelt princip i kompetencebeskrivelserne er, at de formuleres i 'can-do-statements' – det vil sige, at der fokuseres på den kunnen, som dimittenderne har opnået ved afslutningen af deres kandidatuddannelse. En afgørende del af dimittendernes udbytte af en kandidatuddannelse på RUC består af viden og indsigt i forskellige fagområder. I forhold til formuleringen af kompetencebeskrivelserne består udfordringen i at formulere, hvad den viden og indsigt sætter en kandidat i stand til at gøre. I forbindelse med kompetencebeskrivelserne er det vigtigt nøje at overveje forskellene på en bachelor og en kandidat inden for de enkelte fag [...]' (RUC 2005: 2-3).

Citatet er interessant, fordi de såkaldte 'can-do-statements' [kan-gøre-udsagn], som bringes i tale, ikke udelukkende indholdsbestemmes med henvisning til kvalifikationsnøglens eksklusivt performanceorienterede fokus på 'hvad uddannelserne kan anvendes til' (VTU/UVM 2003: 7,9, 13). I lighed med den fælleseuropæiske kvalifikationsramme fra 2005 og det humanistiske kompetenceprojekt italesættes 'viden og indsigt' også her som en forudsætning for at blive kompetent (jf. BFUGFQ/VTU 2005: 65, op.cit. kap. 6, HUM/KU 2003: 52-53, op.cit. kap. 7).

Betoningen af 'viden og indsigt' som en 'kompetence' kan i tråd med det humanistiske kompetenceprojekt ses som en modfiguration til det instrumentel-performative kompetencebegreb, der konstrueres i kvalifikationsnøglen. Men som det var tilfældet på Det Humanistiske Fakultet, trækker det, at 'viden og indsigt' nu artikuleres som en kompetence, på en forståelse, hvor 'viden og indsigt' er noget, der lader sig definere og positivere som mål og kan oversættes til en bestemt performance eller handlen hos den enkelte.⁹² I RUCs tilfælde rummer dette et konfliktpotentiale i forhold til den måde, hvorpå den projektpædagogiske 'tradition' andre steder italesættes og tilkendes værdi:

'De grundlæggende pædagogiske principper på universitetet er problemorienteret projektarbejde, deltagerstyring og medejerskab. De studerende trænes fra start til slut i at vurdere betydningen af de faglige problemer og relevansen af valgte teorier og metoder på et videnskabeligt grundlag. Projektarbejdet er deltagerstyret og bygger på betydningen af de studerendes engagement, ansvar og medejerskab. Det gradvise valg af specialiseringer baseres på de studerendes erfaringer med fagenes problemfelter og faglige tilgange. De første erfaringer opnår de studerende på basisstudierne, som fører dem i retning af overbygningsfagene, hvor de mange forskellige specialiserede fagstudier kan kombineres inden for og på tværs af discipliner og hovedområder både under bachelorstudiet og kandidatstudiet. På Roskilde Universitet har den studerende selv ansvaret for og styringen med sin uddannelse. Gennem egen kritisk sans og aktiv deltagelse ledes den studerende gennem sit studieforløb på RUC, hvor et internationalt, tværfagligt og pædagogisk udfordrende miljø udgør de helt rigtige rammer' (RUC 2007: 1, <http://www.ruc.dk/om-universitetet/>, download december 2010).

Den ovenstående beskrivelse af 'traditionen' alias de projektpædagogiske principper er citeret fra den seneste vision fra RUC-2007, som i skrivende stund er tilgængelig på universitetets hjemmeside.⁹³

Citatet viser, hvordan de berømte RUC-paroler om 'problemorienteret projektarbejde, deltagerstyring og medejerskab' ækvivaleres med en formativ tilgang til de studerendes læring. Fokus er her på

⁹² Kravet om 'can-do-statements' eksekveres i de medfølgende skabeloner for kompetencebeskrivelser (fx RUC 2005b, 2005c, 2005d, 2005e) ved hjælp af den fortrykte sætning: '*Falles for alle bachelorer fra [x-uddannelse] er, at de opnår kompetencer til at kunne _____*', hvor den stiplede linje på den ene side er til fri udfyldelse af studienævnene, mens de fælles elementer som fx basis og projektarbejdet allerede er udfyldt med en fortrykt tekst. Med de medfølgende fortrykte skabeloner konstrueres hermed et billede af kompetencebeskrivelsesarbejdet som et hurtigt overstået anliggende, som studienævnene ikke skal bruge for meget tid på. Men arbejdet vil omvendt heller ikke kunne færdiggøres uden brug af aktive handletermer, der sætter fokus på dimittendens 'kunnen' som uddannelsens egentlige mål og værdi.

⁹³ Historikeren Else Hansen beskriver 'projektpædagogikken' på RUC som en 'myte', der stadig lever, men hvis indhold gennem tiden er blevet udhulet og fyldt med nyt betydningsindhold (Hansen 1997: 335). Hansens pointe følger flere nyere studier (fx Christensen 2006, Binchet 2009, Nielsen 2010), der viser, hvordan 'projektpædagogikken' fra og med RUCs grundlæggelse i 1972 til i dag er blevet positioneret som alt fra 'marxistisk' til 'erhvervsrettet' i – og nogle gange begge dele på samme tid (fx Hansen 1997: 321, Christensen 2006: 42). Frem for en repræsentativ afklaring af de muligvis modsatrettede figurationer, der aktuelt og historisk har været knyttet til 'projektpædagogikken', har jeg valgt den officielle, gældende definition i den form, som den foreligger på RUCs hjemmeside, som fikspunkt (RUC 2007: 1). Et fikspunkt, der, som det ses, reproducerer Knud Illeris' (fx Illeris 1974, 1981) oprindelige definition af 'projektpædagogikken' som et forløb, der er struktureret over en række integrerede principper: et princip om problemorientering, et princip om produktorientering, et princip om deltagerstyring eller fællesstyring, et princip om tværfaglighed samt et princip om eksemplarisk indholdsvalg.

uddannelsesforløbet som et 'gradvist valg af specialisering' på baggrund af 'de studerendes erfaringer med fagenes problemfelter og faglige tilgange', og det er således 'processen' frem for 'produktet' eller 'læringsudbyttet', der italesættes som værdi. Dvs. et konstruktivistisk læringssyn, der trækker på en studenter-procesorienteret forståelse, hvor 'læring' artikuleres som en dialogisk proces, der - frem for eksakt 'viden og indsigt' - sætter fokus på 'teorier og metoder', 'kritisk sans', 'aktiv deltagelse' og 'miljø' (op.cit).⁹⁴

Beskrivelsen af den projektpædagogiske 'tradition' giver med andre ord udtryk for en anden type værdisættelse og trækker en radikalt anden idealfiguration af 'den studerende' end den, der kommer til udtryk i RUC-ledelsens anvisninger for kompetencebeskrivelsesarbejdet (RUC 2005: 1-4, op.cit.). For det første, fordi RUC-ledelsens anvisninger rummer en tendentiell essentialisering af 'viden og indsigt', der ikke uden videre er foreneligt med den konstruktivistiske betoning af det 'metodiske og teoretiske' (op.cit).⁹⁵ For det andet, fordi kompetencebeskrivelserne italesættes som out-put-orienterede 'can-do-statements' (= 'den kunnen, som dimittenderne har opnået ved afslutningen af deres kandidatuddannelse'). Dvs. en summativ-produktororienteret beskrivelsesform, der er potentielt konfliktuel i forhold til de formativt-processuelle læringsprincipper, der betones i den projektpædagogiske vision.

Som jeg analyserer det, forekommer der hermed et uafklaret spændingsforhold mellem den ovenfor citerede figuration af det ideelle uddannelsesforløb som en processuel, 'gradvis specialisering', der formativt tager højde for 'de studerendes erfaringer med fagenes problemfelter og faglige tilgange' (op.cit.) og RUC-ledelsens artikulation af kompetencebeskrivelserne som et produktorienteret 'redskab for uddannelsesudvikling og studie- og erhvervsvejledning' og summativt 'grundlag for Evalueringsinstituttets kommende turnusevalueringer'. Dvs. en fremstilling, som derimod skaber en figuration af det ideelle uddannelsesforløb som en lineær bevægelse frem mod en række prædefinerede anvendelsesmål, som ikke er sat af de studerende og/eller uddannelserne selv.

⁹⁴ Betegnelsen 'konstruktivistisk læringssyn' skal ikke forveksles med det konstruktivismebegreb, jeg anvender om afhandlingens videnskabsteoretiske inspiration fra poststrukturalismen og socialkonstruktivismen. 'Konstruktivistisk læringssyn' skal her forstås som et syn på 'læring' som det der sker, når den lærende udbygger eller ombygger allerede eksisterende viden, hvilket sætter en aktiv og kommunikerende lærende i centrum for læringsprocessen.

⁹⁵ Dette sker jf. det konstruktivistiske læringssyn, der også ligger i den fuldmægtiges fortælling om, hvorfor man valgte at forkaste kvalifikationsnøglens inddeling af 'kompetence' i hhv. intellektuelle, faglige og praktiske kompetencer ud fra en betragtning om, at 'viden' altid allerede er 'performativ' og ikke umiddelbart lader sig adskille fra de processuelle, metodiske og teoretiske aspekter, der fremhæves i beskrivelsen af den projektpædagogiske vision ovenfor.

DEN PROJEKTPÆDAGOGISKE 'TRADITION'	'KOMPETENCEBESKRIVELSER' [><]
Formativ-procesorienteret tilgang til uddannelsens formål og værdi: Fokus på 'teorier og metoder', 'betydningen af de studerendes engagement, ansvar og medejerskab' = 'gradvise valg af specialiseringer baseres på de studerendes erfaringer med fagenes problemfelter og faglige tilgange' = 'erfaring', 'kritiske sans' og 'aktiv deltagelse' (RUC 2007: 1).	Summativt-produktorienteret tilgang til uddannelsens formål og værdi: Fokus på 'viden og indsigt' som forudsætning for kompetenceudøvelsen, men formuleret i 'can-do-statements' om kandidatens læringsudbytte = 'redskab for intern studieplanlægning samt for studie- og erhvervsvejledning af de studerende' og 'Evalueringens fremtidige turnusevalueringer' (RUC 2005: 1-2).

Figuren viser, hvordan universitetets officielle beskrivelse af den projektpædagogiske 'tradition' og de visioner, som RUC-ledelsen knytter til det lokale kompetencebeskrivelsesarbejde, kan ses som to forskelligartede – og potentielt konfliktuelle – figurationer af uddannelsernes formål og værdi. De respektive figurationer af 'projektpædagogik' og 'kompetence' som kommer til syne i hhv. den officielle vision for projektpædagogikken (RUC 2007: 1) og RUC-ledelsens bud på, hvordan studienævnene skal tackle kompetencebeskrivelsesarbejdet (RUC 2005: 1-2), sætter begge 'den studerende' i centrum for uddannelsen. I tråd med den RUC-fuldmægtiges identifikatoriske narrativ er endvidere begge knyttet til et praktisk anvendelsesperspektiv. Men de forekommer derudover at trække på to grundlæggende forskellige forståelser for uddannelsernes formål og værdi.

Figuren viser i den henseende, hvordan kompetencebeskrivelsesarbejdet på RUC kan ses som en refiguration af selve grundlaget for italesættelsen af uddannelsens formål og værdi. Ud fra det nye kompetence-perspektiv, hvor kompetencebeskrivelserne artikuleres som 'redskab for uddannelsesvalg og uddannelsesplanlægning samt studie- og erhvervsvejledning' (RUC 2005: 2), handler det 'studentcentrerede' således ikke længere om 'deltagerstyring' og 'medejerskab' forstået som en formativ indflydelse på egen læringsproces. Det handler derimod om retten til at foretage 'frie valg' på et produktorienteret uddannelsesmarked, hvor målet er at indhente nogle bestemte slutkompetencer, hvorved den studerende tendentielt reduceres fra 'medejer' til 'forbruger' (se også Nielsen 2010: 182f).

Åbninger og lukninger

Kompetencebeskrivelsesarbejdet på RUC kan i lighed med det humanistiske kompetenceprojekt fortælles fra flere forskellige vinkler. Det kan – som vist – fortælles ud fra en subversiv synsvinkel, hvor kvalifikationsnøglens kompetencebegreb bliver genstand for en lokal 'erobring' og betydningsfiksering,

som gør det mobiliserbart for italesættelse af en række lokalt definerede værdier ved 'traditionen', som helt eller delvist forskyder de politiske mål. Denne version af fortællingen ses fx i de lokale arbejdsrapporters insisteren på nødvendigheden af at inddеле kompetencebeskrivelserne efter den særlige RUC-struktur, hvorved kvaliteterne ved de forskellige basisuddannelser og de enkelte kombinationsfag umiddelbart profileres som selvstændige mål i deres egen ret.

Trods den identifikatoriske narrativ ('Bologna-processen' = 'kompetencebeskrivelser' = 'det, vi gør i forvejen' = 'projektpædagogikken') kan historien om kompetencebeskrivelsesarbejdet på RUC imidlertid også fortælles som en transformatorisk double shuffle, hvor identifikationen benyttes til at legitimere indførelsen af et nyt styringsrationale. Jf. RUC-ledelsens notat (RUC 2005: 2) italesættes kompetencebeskrivelserne nemlig samtidig som et 'redskab', der har til hensigt at støtte uddannelsesudviklingen såvel som de studerendes studie- og karrierevalg i forhold til partikulære 'can-do-statements' (ibid.), som frem for fx de formativt processuelle elementer, der er i fokus i den officielle vision for projektpædagogikken, beskriver uddannelsernes værdi ud fra konkrete anvendelsesperspektiver.

Som illustreret med figuren i forrige afsnit ses altså to parallelle figurationer af formålet og værdien af en universitetsuddannelse, som på den ene side ikke går restløst op i hinanden. På den anden side ikke er gensidigt udelukkende. Men med italesættelsen af kompetencebeskrivelserne som 'redskab for intern studieplanlægning samt for studie- og erhvervsvejledning af de studerende' og 'grundlaget for Evalueringsinstituttets fremtidige turnusevalueringer' (RUC 2005: 1-2, op.cit.) konstruerer RUC-ledelsen en historisk ny åbning mod en mål-markedsorienteret tilgang. En tilgang, der italesætter 'den studerendes' læringsudbytte som et på forhånd defineret 'produkt', og som derfor kan gøre det vanskeligt at opretholde de formativt-processuelle idealer om 'deltagerstyring', 'medejerskab' og retten til gradvist at sammenflette sit uddannelsesforløb på baggrund af egne 'erfaringer', som RUC-ledelsen i andre sammenhænge forsvarer (fx RUC 2007: 1, op.cit.).

Kartografi

PENSUM-INDHOLDSDISKURS	EPISTEM.-DEMOKRATISK DISKURS
<ul style="list-style-type: none"> • Ses tendentielt i kraft af den nye betoning af 'viden og indsigt' som afsæt for kompetencebeskrivelserne, og • Forstærkes idet de forskellige kombinationsfag forsynes med en selvstændig kompetencebeskrivelse, hvorved fagenes værdi artikuleres ud fra en enkeltfaglig frem for en tværfaglig forståelsesramme. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ligger bl.a. implicit i de projektpædagogiske principper om 'deltagerstyring' og 'medejerskab', men • Bliver i lighed med de formativt processuelle aspekter tendentielt nedtonet til fordel for en summativt-produktorienteret tilgang, hvor den studerende figureres som 'forbruger'.
<ul style="list-style-type: none"> • Identificeres eksplicit med den projektpædagogiske 'tradition', men • Kompetencebeskrivelserne indebærer en refiguration af fokus fra de formativt processuelle aspekter til de summativt-produktorienterede, hvis værdi artikuleres i tilknytning til en prædefineret anvendelsesfunktion. 	<ul style="list-style-type: none"> • Er dominerende ved, at de studerendes uddannelsesvalg såvel som uddannelsesønsker styres ud fra specifikke anvendelsesmål, anført i kompetencebeskrivelserne, hvilket • Sætter spørgsmålstejn ved de processuelle og epistemologisk-demokratiske aspekter, som andre steder knyttes til den projektpædagogiske 'tradition'.
STUDENTER-PROCESDISKURS	MÅL-MARKEDSDISKURS

Til sammenligning med kartografien over det humanistiske kompetenceprojekt (op.cit., kap. 7), hvor både den studenter-procesorienterede og mål-markedsorienterede diskurs som noget nyt indtager scenen, indfinder transformationen sig i dette tilfælde hovedsageligt som en forskydning fra en overvejende studenter-procesorienteret til en overvejende mål-markedsorienteret tilgang til uddannelsernes formål og værdi.

Hvis man overordnet skal beskrive den rejse, som kompetencebegrebet har været på i RUC-ledelsens fortolkning, kan man sige, at det indledningsvis identificeres med 'traditionen'. Dernæst refigureres på en måde, der forekommer delvist modsigelsesfuld i forhold til de projektpædagogiske idealer, som i første omgang identificeres med det. I lighed med det humanistiske kompetenceprojekt ses hermed

både en ansats til en subversiv refiguration, som knyttes til en hensigt om at sikre udvalgte elementer ved 'traditionen' og en modsatrettet tendens, der tillige ser ud til at indebære en refiguration af 'traditionen'.

Med hensyn til det subversive viser analysen, hvordan RUC-ledelsen i stedet for kvalifikationsnøglen mål-markedsorienterede begreber om 'kompetencemål' og 'kompetenceprofil' benytter betegnelsen 'kompetencebeskrivelser'. Dvs. anvender en noget blødere betegnelse, der - frem for at indikere, at uddannelserne er indrettet med henblik på bestemte 'mål', som leder frem til en bestemt foruddefineret 'profil' – trækker på et formativt-processuelt perspektiv, hvor de enkelte uddannelseselementer tilskrives en selvstændig egenverdi, som de studerendes selv kan 'sammenflette'.

Det forsvar for den processuelle tilgang, som RUC-ledelsen konstruerer med denne refiguration, undergraves imidlertid delvist af en double shuffle i RUC-ledelsens anvisninger. En double shuffle, som viser sig ved, at kompetencebeskrivelsesarbejdet tillige knyttes sammen med en summativ mål-markedsorienteret tilgang, som sætter fokus på 'den studerendes' læringsudbytte som et performanceorienteret 'standardprodukt', der skal kunne bruges i forbindelse med evaluering og erhvervsvejledning.

Den kartografiske fremstilling viser i den henseende, hvordan RUC-ledelsens double shuffle mellem den formative studenterprocesorienterede tilgang og den summative mål-markedsorienterede tilgang simultant synes at medføre en nedtoning af det epistemologisk-demokratiske fokus på 'deltagerstyring' og 'medejerskab', der optræder samtidigt med et historisk nyt fokus på 'viden og indsigt', dvs. en mere traditionel pensum-indholdsorienteret tilgang, som i højre grad fokuserer på det enkeltfagliges end det tværfaglige.

Eller anderledes sagt: Den double shuffle, som ligger i RUC-ledelsens fortolkning af kompetencebegrebet, forekommer hermed at lægge op til en overgang fra et formativt fokus på uddannelse som en gradvis læringsproces, hvis endemål ikke er kendt på forhånd, til et summativt fokus på den studerendes læringsudbytte som et 'produkt', der produceres i forhold til en række prædefinerede mål, som er ens for alle studerende på uddannelsen. Et forhold, som vi i det følgende kapitel om kompetencebeskrivelsesarbejdet på Kultur- og Sprogmodestudier nu skal se nærmere på.

KAPITEL 11. KOMPETENCEARBEJDET PÅ KULTUR- OG SPROGMØDESTUDIER

Den kritiske (restaurende) narrativ – indledning

På KoS [Kultur- og Sprogødestudier] er vi med til at videreføre nogle af de oprindelige RUC-idealere for projektpædagogikken og basis. Det er vi bl.a. i kraft af kravet om interdisciplinaritet, som aldrig blev realiseret på basis, fordi de i stedet for at arbejde sammen om nogle tværgående interesser har skullet fungere som trædesten til de forskellige, fagligt specialiserede overbygninger [...]. Det særlige ved RUC-traditionen er jo, at de studerende skriver projekter. Projekterne vælger vi så på KoS at se som det, der giver de studerende en særlig faglig profilering. Men det er samtidig op til den enkelte studerende at tage denne profilering alvorligt. Dvs. tage et personligt ansvar for den i modsætning til en forståelse, hvor et fag på forhånd går ud og siger til de studerende, at det er disse her ting, I skal kunne, og disse her kompetencer, I skal have, når I kommer ud, uanset hvad I så selv måtte interessere jer for' (Interview med KoS-studieleder, august 2008).

Studielederen på Kultur- og Sprogødestudier (herefter KoS) positionerer her KoS som en reaktualisering af de oprindelige idealere med projektpædagogikken på RUC. En reaktualisering, der ifølge KoS-studielederen er kendetegnet ved at tage de projektpædagogiske idealere om 'tværfaglighed', 'deltagerstyring', 'ansvar' og 'medejerskab' (op.cit., kap. 10) alvorligt i form af en fleksibel uddannelsesstruktur, der tilkender de studerende den fulde ret til at arbejde med en individuel faglig profilering.

Som jeg vil udfolde i dette kapitel konstruerer KoS-studielederen hermed en **kritisk (restaurende) narrativ** om kompetencebegrebet. En narrativ, der på den ene side forholder sig *kritisk* til den summativt-produktorienterede tilgang, hvor 'et fag på forhånd går ud og siger til de studerende, at det er disse her ting, I skal kunne, og disse her kompetencer, I skal have, når I kommer ud', og som også ses i RUC-ledelsens fortolkning af kompetencebegrebet. På den anden side søger at *restaure* den projektpædagogiske 'tradition' ved at italesætte den som et mere adækvat svar på kravet om arbejdsmarkedsrelevans end kvalifikationsnøglens og RUC-ledelsens kompetenceforståelse.

KoS-studielederens fortælling udgør hermed en interessant perspektivering af det konfliktpotentialer mellem et formativt-projektpædagogisk fokus på de studerendes mulighed for selv at tilrettelægge eget uddannelsesforløb og et summativt-kompetenceorienteret fokus på uddannelse som et lineært forløb mod en række prædefinerede anvendelsesmål, som jeg skitserede i forrige kapitel. Men hans fortælling er ligeledes interessant i forhold til fortælling det spændingsforhold mellem politisk og lokal meningskonstruktion, som jeg har diskuteret i de øvrige analyser. For til trods for den kritiske narrativ,

der søger at restaurere centrale projektpædagogiske idealer om ‘deltagerstyring’ og ‘medejerskab’ som et adækvat svar på de nye krav om arbejdsmarkedsrelevans, tegner de nye studieordninger sig nemlig også her for en ny detailstyring mod prædefinerede anvendelsesmål, som til forveksling ligner den, vi i de forudgående kapitler har set på Dansk og Filosofi.⁹⁶ Endelig har KoS – som den eneste af de analyserede uddannelser – simultant med udviklingen af den nye studieordning været med i første runde af den igangværende akkrediteringsproces, hvilket jeg afslutningsvis kort tematiserer.

Kapitlets analyser bygger dels på interview med uddannelsens studieleder og studenterstudievejleder. Dels på læsninger af den tidligere og den nye studieordning fra hhv. 2000 og 2006 (KoS/RUC 2000, 2006) samt akkrediteringsrådets afgørelse vedr. uddannelsen fra 2008 (ACE Denmark 2008, 2008d).

“Man skal passe på med at rette ind efter konkrete job [...]”

‘Gymnasierne tænker ofte i spor i forhold til arbejdsmarkedet, mens vi på KoS tænker i helhed. Det er sådan set det, der er grundlaget for vores studieordning, og det, som vi ser som en forlængelse af nogle af de oprindelige ideer med RUC. Ligesom de forskellige basisuddannelser har vi en bred kerne med fem faglige vinkler, som alle studerende skal igennem. Men rækkefølgen er relativt fri, og det er meningen med de individuelt tilrettelagte studieforløb her på KoS, at de studerende selv vælger et område at specialisere sig i [...]. Det skal ikke forveksles med en idé om, at vi ikke interesserer os for, hvad de studerende skal på arbejdsmarkedet. Vi har blot ikke kigget direkte efter bestemte jobtyper, som kan tænkes at være i efterspørgsel. Overvejelserne har snarere gået på, hvordan de teorier og metoder, vi underviser i, kan spille ind på aktuelle problemstillinger i samfundet, fx integrationsspørgsmålet. Men det er op til de studerende at tage bolden. Og vores kandidater får jo alle sammen job, selvom de selv kan vælge, hvordan de vil specialisere sig. Det med at rette for meget ind efter bestemte job er efter min opfattelse noget, man skal passe på med, når man laver kompetencebeskrivelser. Jeg tror hverken, at man gør de studerende eller erhvervslivet en tjeneste ved at gøre det’ (Interview med KoS-studieleder, august 2008).

Citatet her viser, hvordan de centrale figurationer i den kritiske (restaurerende) narrativ, som KoS-studielederen konstruerer, bygger på en grundlæggende modstilling mellem at ‘tænke i spor’ og ‘at tænke i helhed i forhold til arbejdsmarkedet’. Dvs. en narrativ, hvor førstnævnte fordømmes som en forældet tilgang til uddannelse og som noget ‘man skal passe på med, når man laver kompetencebeskrivelser’ (op.cit.), mens sidstnævnte udgør en positiv idealfiguration, som KoS forsøger at efterleve.

⁹⁶ KoS udgør desuden en interessant perspektivering af analyserne i del III. Det er nemlig en forholdsvis ny uddannelse, som er etableret og udviklet, efter at Danmark i 1999 skrev under på Bologna-aftalen, og hvis samlede historie kan tegnes ved de to analyserede studieordninger fra hhv. 2000 og 2006. Endvidere er der jf. den særlige RUC-struktur tale om en uddannelse, som kun spænder over tre semestre, hvilket giver nogle særlige vilkår for uddannelsesplanlægningen.

Når jeg betegner KoS-studielederens narrativ som 'kritisk', er det altså begrundet i den ovenstående kritik af 'at tænke i spor', der ligeledes ligger i den vision om tilpasning mellem 'tradition' og 'marked', som kvalifikationsnøglen knytter til universiteternes kompetencebeskrivelsesarbejde (op.cit., kap. 5). Analogt med det humanistiske kompetenceprojekt er KoS-studielederens kritik således ikke begrundet i afvisning af det overordnede politiske budskab om, at det er en central opgave for universiteterne at interessere sig for, 'hvad de studerende skal på arbejdsmarkedet' (op.cit.). Men han italesætter et radikalt andet bud på, hvad det vil sige, at en uddannelse er 'arbejdsmarkedsrelevant', der positionerer 'de oprindelige ideer med RUC' og 'de individuelt tilrettelagte studieforløb her på KoS' (op.cit.) som den ideelle løsning. Heraf også de restaurerende elementer i hans narrativ, forstået som et forsøg på at restaurere og relegitimere de elementer ved 'traditionen', som RUC-ledelsen delvist synes at tilsidesætte med anvisningerne for det lokale kompetencebeskrivelsesarbejde (op.cit., kap. 10). Studielederen uddyber det selv således:

'Det drejer sig bl.a. om at klæde de studerende på, så vi kan sige, at når vi kommer med en universitetsuddannelse, så er det altså noget andet end at komme og være snedker. Men det er, som om de politiske signaler med kompetencebeskrivelserne kun går på, at man skal være snedker. Men man kigger ikke længere end det. Dét synes jeg er ekstra paradoksalt, da en af de ting, der tegner sig, sådan som arbejdsmarkedet er skruet sammen i dag, er, at de dage, hvor man fik sit guldur efter 40 år, er ovre. Man kunne altså forestille sig, at der vil være stigende efterspørgsel på uddannelser som vores, der klæder folk på til at kunne varetage forskellige typer beskæftigelser i stedet for at være målrettet mod én, og hvor folk jo i øvrigt efterlades på herrens mark, hvis der ikke er et job. Det stiller nogle særlige krav til de studerende om, at man er bekendt med, hvad det er, man kan, når man kommer ud. Det er ikke nogen nem øvelse. Du kan ikke bare sige, at du er historiker eller fysiker. Du skal være klar over, hvad du vil, og hvad du kan, og det kan du så bruge din studietid hos os til at specialisere dig i. Det synes jeg er at stille nogle meget kompetente krav til de studerende' (Interview med KoS-studieleder, august 2008).

Citatet viser, hvordan KoS-studielederen konstruerer en antagonisme mellem 'de politiske signaler' = 'kompetencebeskrivelser' = 'man skal være snedker' = 'guldur efter 40 år' >> 'en universitetsuddannelse' = 'noget andet end at være snedker' = 'efterspørgsel på uddannelser som vores, der klæder folk på til at kunne varetage forskellige typer beskæftigelser'.

Antagonismen fungerer i KoS-studielederens fortælling som en kritik af kvalifikationsnøglens mål-markedstænkning. Denne fordømmes nu som en forældet opfattelse af 'arbejdsmarkedet' som et statisk element, der er præget af en stabil efterspørgsel. I lighed med de internationale policydokumenter og det humanistiske kompetenceprojekt (op.cit., kap. 4, 7 og 9) henviser studielederen heroverfor til en

såkaldt 'post-fordistisk' arbejdsmarkedsfiguration, hvor det hævdes at være vigtigere at klæde de studerende på til at 'varetagelse forskellige jobtyper', og hvor den fleksible valgstruktur på KoS har en særlig fordel, fordi den forudsætter en selvstændig kompetencebevidsthed hos de studerende.⁹⁷

Jeg vil i det følgende udfolde, hvordan de interviewede dels bruger den 'post-fordistiske' arbejdsmarkedsfiguration til at relegitimere de 'traditionelle' RUC-idealiser om 'deltagerstyring' og 'medejerskab' som relevante og tidssvarende i forhold '(arbejds)markedet'. Dels til at argumentere for relevansen af, at 'den studerende' frem for '(arbejds)markedet' har definitionsretten over uddannelsens indhold og forløb.

'Kompetence' >< 'deltagerstyring' og 'medejerskab'?

'De studerende kommer tit [i studievejledningen] med en eller anden drøm om, hvad de skal have ud af uddannelsen, og hvad de skal med den bagefter. Og så har de en masse tekniske spørgsmål til studieordningen. De fleste er meget opfindsomme i forhold til at få mest muligt ud af muligheden for at indrette studiet individuelt i forhold til egne planer og interesser. Fx vil de fleste gerne til udlandet for at arbejde eller studere, og rigtig mange vil gerne i praktik et bestemt sted. Jeg tror, at vores studerende er meget målrettede om, at de vil nogle bestemte ting, og har nogle høje ambitioner om, at de skal redde verden. [...] Det er altså ikke jobgarantien, der sælger uddannelsen, men indholdet og muligheden for den individuelle prægning. Vi kan se i vores dimittendundersøgelse, at de hurtigt kommer i job. Men de er ikke karriereagtige på den traditionelle måde. Man kan se på dem, at det er meget idealistiske mennesker. Rigtig mange laver frivilligt arbejde og er meget åbne og interesserede i andre kulturer. Mange af dem får arbejde som ngo'er eller i et ministerium og sådan noget. Så på den måde hænger det sammen' (Interview med KoS-studievejleder, oktober 2008).

KoS-studievejlederens figuration af 'den studerende' på KoS fremstår umiddelbart som modsætning til den instrumentelt-målorienterede studentefigur, som kvalifikationsnøglen og det humanistiske kompetenceprojekt konstruerer som argument for de kompetencebaserede studieordninger.

Til forskel fra kvalifikationsnøglens figuration af 'den studerende' som en figur, der motiveres af klart definerede anvendelses- og arbejdsmarkeds mål for de enkelte uddannelsesdele, viser citatet, hvordan

⁹⁷ Ifølge Else Hansen står begrebet 'post-fordistisk' centralt blandt de mange 'myter' om RUCs særlige karakteristika. Hun betoner bl.a., hvordan begrebet blev bragt i anvendelse i forbindelse med RUCs strategiske udviklingsplan fra 1995 som betegnelse for RUCs uddannelsesstruktur, der i den sammenhæng blev artikulert som en fleksibel struktur, der løbende er tilpasset 'de uddannelsessøgende og deres fremtidige arbejdsgivere' (Hansen 1997: 335). Altså netop som en forskelsrelation til den 'fordistiske' produktionsform, som er kendt fra Ford-fabrikernes produktionsmåde, hvor store mængder ens varer ruller ned ad samlebåndet >< den 'post-fordistiske' uddannelsesstruktur, der i Hansens citat af den daværende rektor Henrik Toft Jensen blev italesat som en struktur, der 'fremmer uddannelsen af særlige kandidater med forskellige faglige karakteristika frem for masseproduktion af mange ens kandidater' (ibid.: 336).

‘den KoS-studerende’ artikuleres som en form for modfigur, der omvendt motiveres af ‘muligheden for at indrette studiet individuelt i forhold til egne planer og interesser’ (op.cit.). En figur, som KoS-studievejlederen karakteriserer ud fra ækvivalenskæden ‘drøm’ = ‘at få mest muligt ud af muligheden for at indrette studiet individuelt’ = ‘målrettet’ = ‘redde verden’ = ‘idealistiske mennesker’ = ‘ikke karriereagtigt’ = ‘er kommet hurtigt i job’ = ‘arbejder som ngo’er og i ministerier’, og som derved får en række af de tidligere fremsatte antagonismer mellem forskellige opfattelser af uddannelsernes formål og værdi til at smelte sammen.

Analogt med KoS-studielederens pointering af, at man på KoS ‘tænker i helhed’, konstruerer KoS-studievejlederen ‘den KoS-studerende’ som en holistisk orienteret figur, for hvem de forskellige mål om hhv. forberedelse til arbejdsmarkedet, personlig udvikling, demokratisk deltagelse og vidensstilegnelse, der fx i kvalifikationsnøglen artikuleres som modsatrettede diskurser, ‘hænger sammen’ (op.cit.) i et kontinuum. Eller med andre ord en figur, for hvem den antagonistiske relation, som kvalifikationsnøglen konstruerer mellem ‘traditionens’ fokus på faglig fordybelse og ‘(arbejds)markedets’ krav om anvendelse, ikke findes. Ifølge KoS-studievejlederen fortælling er disse derimod altid allerede bundet sammen af et personligt selvrealiseringsprojekt mod et demokratisk mål, som handler om at ‘redde verden’ (op.cit.), men som altså i KoS-studievejlederen fremstilling samtidig indebærer, at de ‘kommer hurtigt i job’ (op.cit.):

‘KoS er jo ikke en traditionel uddannelse, men er stykket sammen ud fra behov og sammensat af forskellige traditioner. Man skal ligesom have gjort sig nogle overvejelser, inden man begynder, så for mange er den måske ikke så let at vælge. Og så kræver den også, at man hele tiden reflekterer over sit eget studie og dets sammensætning. Vægten og retningen kan sagtens ændres undervejs. Mange bliver inspireret i løbet af studiet, og jeg synes, der er stor åbenhed i forhold til faktisk at blive inspireret. Det hænger nok sammen med en generel interesse i mødet med andre kulturer og det, at mange studerende er meget rejsende. Jeg tror, at de får meget ud af det, fordi de kan følge deres nysgerrighed, når de laver projekter, så de ligesom får ejerskab over det. De har helt sikkert nogle særlige kompetencer, når de kommer i job, fordi de er vant til at arbejde selvstændigt og går direkte efter at arbejde med det, de brænder for, bagefter’ (Interview med KoS-studievejleder, oktober 2008).

Citatet her viser, hvordan KoS-studievejlederen konstruerer en ækvivalensrelation mellem den formativt processuelle tilgang til uddannelse og graden af arbejdsmarkedsparathed hos de studerende. I tråd med den officielle RUC-vision, hvis principper som vist i forrige kapitel tendentielt blev tilbagevist af den målorientering, som RUC-ledelsen knytter til kompetencebeskrivelsesarbejdet (op.cit., kap. 10), konstruerer KoS-studievejlederen med andre ord ikke alene en positiv idealfiguration af uddannelses-

forløbet som en gradvis erkendelse, der 'kan ændrer sig undervejs i studiet'. Som det ses, italesætter hun gennem ækvivalensrelationen 'de får meget ud af det, fordi de kan forfølge deres nysgerrighed' = 'ejerskab' = 'særlige kompetencer, når de kommer i job' netop de processuelt-formative elementer, som RUC-ledelsen delvist underkender i den mål-markedsorienterede fortolkning af kompetencebegrebet, som relevante for '(arbejds)markedet'.⁹⁸

Med det holistisk-formative perspektiv dekonstruerer KoS-studielederen og KoS-studievejlederen således til en vis grad den hierarkisering mellem konkurrerende opfattelser af uddannelsens formål og værdi, som vi på forskellig vis har set opbygget i de forudgående analyser. Til forskel fra disse, hævder de nemlig et uproblematisk kontinuum mellem en formativ studenter-procesorienteret tilgang og 'den studerendes' orientering mod arbejdsmarkedet såvel som faglig viden og demokratiske mål. Som jeg vil vise i det følgende, danner det holistisk-formative perspektiv derfor samtidig baggrund for en gennemgribende kritik af kompetencebeskrivelsesarbejdet for 'ikke at opfylde sit formål', fordi der sættes alt for entydigt på det direkte arbejdsmarkedsorienterede element.

“Kompetencebeskrivelserne er en stileøvelse, som ikke opfylder sit formål [...]”

'Vi har løbende fået besked både fra ministeriet og RUC-ledelsen om at levere dette og hint – og helst i overmorgen. Og så sidder man så og laver alle disse her stileøvelser om Bologna-processen, som tager tiden fra arbejdet med at definere og udvikle det specifikke og unikke ved de enkelte uddannelser. De fleste målsætninger er jo allerede definerede. Alle de timer, man hælder i en kompetencebeskrivelse, der så ender med at være 45 sider, kunne måske være brugt på en anden måde. Nemlig på at diskutere, hvordan vi klæder vores studerende bedre på indholdsmæssigt, og i forhold til hvad vi mener, at de skal bagefter. Fx ved at få fat i nogle aftagere og høre, hvad de siger. Alle disse ting har vi ikke mulighed for at interessere os for, fordi vi hele tiden bliver bedt om at skrive kompetencebeskrivelser, lave akkrediteringsøvelser og alt muligt andet, som i bund og grund er nogle generalistøvelser, der savner indholdsmæssigt fokus, og som derfor også er for uklare, netop med hensyn til, hvad det er, de studerende kan, når de kommer ud fra uddannelserne. Jeg mener faktisk ikke, at de [kompetencebeskrivelserne] opfylder formålet' (Interview med KoS-studieleder, august 2008).

KoS-studielederen identificerer her kompetencebeskrivelsesarbejdet som en forfejlet 'stileøvelse'. En 'stileøvelse', som ifølge studielederen forfejler sit eget formål om at 'skabe klarhed mht., hvad de

⁹⁸ Til forskel fra den figuration, som de interviewede på Dansk konstruerer af 'den studerende' som en instrumentelt skolegjort figur, som ikke 'går ind i faget og diskuterer' (op.cit., kap. 8.), konstruerer de interviewede her en figur, hvor uddannelsesprocessens formative aspekter er helt inde på eksistensen af den enkelte og løbende afkræver en forholden sig hertil. Muligheden for at blive inspireret, reflektere over egne mål og ændre retning undervejs italesættes også her som en selvstændig vigtig dimension ved uddannelsen (RUC 2007: 1, op.cit., kap. 10).

studerende kan, når de kommer ud fra uddannelserne' (op.cit.), fordi den ifølge studielederen har en alt for generel karakter. Overfor de generelle anvendelsesmål, som KoS-studielederen identificerer med kompetencebegrebet (= 'Bologna-processen' = 'akkrediteringsøvelser og alt muligt andet') identificerer han i stedet på et 'indholdsmæssigt fokus' som det, der i virkeligheden skaber 'klarhed mht., hvad de studerende kan, når de kommer ud fra uddannelserne'. Som det uddybes i citatet neden for, fastholder KoS-studielederen hermed samtidig en idealfiguration af uddannelsesplanlægningen som en formativ nedefra-op-proces:

'Den måde, vi er blevet bedt om at arbejde med kompetencebeskrivelser på, lægger op til, at der anvendes genrealistiske termer. Det kan selvfølgelig være godt nok, at den studerende nu får et papir med en sådan oversigt. Men den overvejende del af den studerendes kompetencer ligger jo i materien, altså i, hvad den studerende har interesseret sig for i sit individuelle studieforb. Og kompetencebeskrivelserne er jo ofte sådan nogle generalistiske vendinger, og hvor specifikt er det egentlig for de enkelte fag? [...] Akkrediteringsrunden har heller ikke været nogen begejstret oplevelse. Det er for mig at se ikke den rigtige måde at forsøge at nå til afklaring af, hvad en uddannelse skal kunne, hvilket jeg ellers synes er vigtigt. Det handler jo ikke bare om, hvordan vi kan skaffe dig et job, når du kommer ud om fem år. Men der, hvor vi slet ikke er enige, er der, hvor man stiller krav om, at kompetence- og progressionsmålene skal være ens for alle. [...] Men ministeriet er udelukkende interesseret i selve beviserne, og hvad de studerende har af arbejdsmarkedskompetencer.' (Interview med KoS-studieleder, august 2008).

Citatet viser, hvordan KoS-studielederen - til forskel fra de forudgående analyser - ikke giver udtryk for nogen intention om at redefinere kompetencebegrebet for at få det til at matche med en bestemt figuration af 'traditionen'. Som det ses, italesætter han som den eneste af de interviewede kompetencebeskrivelsesarbejdet som grundlæggende uforeneligt med 'traditionen', forstået som de oprindelige visioner med 'projekt-pædagogikken' og de individuelt tilrettelagte studieforb. Citatet viser endvidere, hvordan KoS-studielederen udbygger sin kritik i to modsatrettede ækvivalenskæder. I den ene identificeres 'kompetencebeskrivelser' og 'akkrediteringsrunden' med 'generalistiske termer' og 'at kompetence- og progressionsmålene skal være ens for alle', hvilket alt sammen jævnføres med et summativt-målorienteret perspektiv, som udelukkende er 'interesseret i beviserne' (op.cit.). I den anden kæde konstrueres derimod en ideel modfiguration til dette, hvor de studerendes 'virkelige' kompetencer identificeres ud fra et formativt perspektiv, hvor 'materien' og 'hvad den studerende har interesseret sig for i sit individuelle studieforb' italesættes som de primære kvaliteter. Ifølge KoS-studielederen er pointen imidlertid, at det netop er disse kvaliteter, der ikke har været plads til at fremelske i forhold til de summativt-målorienterede krav, som han forbinder med akkrediteringsrunden og kompetencebeskrivelsesarbejdet.

Som et andet interessant perspektiv på de forudgående analyser indebærer KoS-studielederens artikulation af kompetencebeskrivelserne som en indholdstom 'stileøvelse', der ikke har noget at gøre med 'traditionen', imidlertid samtidig, at han ikke tilkender det lokale kompetencebeskrivelsesarbejde en egentlig reformatorisk eller forandringsgenererende betydning over for 'traditionen':

'Jeg vil ikke kalde den nye studieordning for en radikal ændring. Der er jo ikke noget fag, der hedder Kultur- og Sprogødestudier i gymnasiet. Derfor er vi ikke på samme måde forpligtede på at levere færdige definitioner på, hvad det er, vi kan, vil og skal i forhold til en bestemt aftager. Det har givet os nogle friheder, som har gjort, at vi ikke er blevet sat i så mange klemmer som nogle af de andre fag. [...] Men det var svært, fordi vi skulle lave en fælles taksonomi for uddannelsesprogression og sådan noget. For pointen er jo netop, at der ikke er noget obligatorisk pensum og kun få faste temaer, som alle studerende skal beskæftige sig med. Det, vi har gjort, er så, at vi har sat mere fokus på de metodiske og teoretiske aspekter. Og så har vi formaliseret en række uformelle ideer, som tidligere har ligget i studievejledningen eller som uskrevne handleanvisninger for den pædagogiske praksis, fx i forhold til projektarbejdet og andre aspekter, der har at gøre med arbejdsprocessen, og som vi i forvejen mener er vigtige. Det ville jo være helt paradoksalt for en uddannelse som vores, hvis vi gik ud og brugte kompetencebeskrivelserne til at rette ind omkring en specifik jobprofil, så det valgte vi ikke at gøre' (KoS-studielederen, august 2008).

Citatet viser, hvordan KoS-studielederen beskriver den nye studieordning som en mindre ændring i forhold til tidligere. Som det ses, hævder han med henvisning til den tidligere omtalte 'post-fordistiske' arbejdsmarkedsfiguration, at uddannelsen har haft nogle særlige 'friheder' i forhold til andre fag, som bl.a. har betydet, at man ikke har været 'forpligtede på at levere færdige definitioner til en bestemt aftager'. Hermed tilsidesætter han samtidig kvalifikationsnøglens figuration af kompetencebeskrivelserne som et 'varemærke' over for aftagerne (VTU/UVM 2003: 9, op.cit., kap. 5). Ifølge KoS-studielederens fortælling har man i forbindelse med kompetencebeskrivelserne derfor valgt at formalisere 'de metodiske og teoretiske aspekter' og en række 'uskrevne handleanvisninger for den pædagogiske praksis, fx i forhold til projektarbejdet og andre aspekter, der har at gøre med arbejdsprocessen, og som vi i forvejen mener er vigtige' (op.cit.). Heri ligger, at kompetencebeskrivelsesarbejdet i lighed med de øvrige uddannelser også her bliver konstrueret som 'meningsfuldt' i forhold til 'traditionen', idet udvalgte elementer ved denne er blevet artikulert som eksplicite kompetencemål i de nye studieordninger. Eller med andre ord: Man har, som KoS-studielederen fremstiller det, netop gjort det, som den RUC-fuldmægtige i forrige kapitel italesatte som 'at sætte ord på, hvad vi gør i forvejen' (op.cit., kap. 10).

'KOMPTENCEBESKRIVELSER', 'BOLOGNA-PROCESSEN', 'AKKREDITERINGSRUNDEN'	[><] 'KoS'
<p>'Tænker i spor i forhold til arbejdsmarkedet' = 'snedkeragtig' = 'stileøvelse' = 'generaliserede termer' = 'savner indholdsmæssigt fokus' = 'udelukkende interesseret i beviserne' = 'opfylder ikke formålet'.</p> <p>Problem: 'Det unikke og det særlige ved uddannelserne kommer ikke frem' og 'der skabes ikke klarhed i forhold til arbejdsmarkedet'.</p>	<p>'Tænker i helheder' = 'viderefører de oprindelige idealforestillinger om projektpædagogikken og basis' (= 'deltagerstyring, medansvar og medejerskab') = 'individuelle studieplaner' = 'materien'.</p> <p>Løsning: De nye studieordninger bruges til at formalisere 'en række uformelle praktikker [...] i forhold til projektarbejdet og arbejdsformer, som vi i forvejen mener er vigtige'.</p>

Figuren ovenfor sammenfatter de centrale figurationer i KoS-studielederens kritiske (restaurerende) narrativ. En narrativ, hvis problemkonstruktion som udgangspunkt bygger på en fordømmelse af den summativt-produkt-orienterede tilgang, som han mener følger med de politiske kompetencekrav som uforenelig med den formativt-holistiske tilgang, som han knytter til 'traditionen' på KoS og det øvrige RUC.

KoS-studielederens pointe om, at man i den nye studieordning har håndteret kompetencekravene ved at formalisere en række tidligere uskrevne handleanvisninger, fremstår i den henseende som et offensivt forsøg på at sikre centrale værdier ved 'traditionen'. Men som vi skal se i det følgende, viser der sig samtidig et paradoks, som til en vis grad synes at sætte spørgsmålstejn ved selvsamme 'tradition'. Som jeg diskuterede i forbindelse med RUC-ledelsens anvisninger for kompetencebeskrivelsesarbejdet (RUC 2005, op.cit., kap. 10) er tendensen nemlig, at 'traditionen', når den sættes på formel som 'kompetencer', samtidig italesættes som et ufravigeligt 'mål' eller 'produkt', hvorved der sættes spørgsmålstejn ved de formative principper om 'deltagerstyring' og 'medejerskab', der andre steder identificeres med 'traditionen'.

Den nye studieordning: Flexibelt medejerskab >< modulariseret målorientering?

§1. Faget Kultur- og Sprogmodestudier har til formål at udvikle den studerendes kulturteoretiske forståelse og interkulturelle kompetence med særligt henblik på kulturmødeproblematikken og dennes sproglige og andre symbolske dimensioner. Den studerende skal opnå indsigt og færdighed i at analysere kulturel og sproglig kompleksitet med henblik på at kunne gå konstruktivt og formidlende ind i situationer, hvor kulturelle identiteter, repræsentationer og fortolkninger interagerer, udveksles, blandes eller kommer i konflikt' (KoS/RUC 2000: 1, 2006: 1).

Til forskel fra de nye studieordninger på Dansk og Filosofi, hvor de tidligere formålsbeskrivelser blev erstattet af en erhvervsrettet kompetenceprofil, indledes både den tidligere og den nye studieordning på

KoS fra hhv. 2000 og 2006 af den ovenstående formålsbeskrivelse. Mens de nye kompetenceprofiler på Dansk og Filosofi på radikal vis ændrede på den overordnede ramme for italesættelsen af uddannelsens formål og værdi fra en hhv. epistemologisk-demokratisk og en pensum-indholdsorienteret til en målmarkedsorienteret diskurs, markerer den enslydende formålsbeskrivelse her en videreførelse af en studentercentreret epistemologisk-demokratisk diskurs fra den ene studieordning til den anden. En diskurs, der bl.a. ses ved, at uddannelsens formål og værdi til forskel fra de to øvrige uddannelser ikke italesættes med henvisning til konkrete jobfunktioner, men med henvisning til en bred demokratisk hensigt om, at 'kunne gå konstruktivt og formidlende ind i situationer, hvor kulturelle identiteter, repræsentationer og fortolkninger interagerer, udveksles, blandes eller kommer i konflikt' (op.cit.).

Selve kompetencebeskrivelserne er ligesom på det øvrige RUC placeret i et appendiks bagerst i studieordningen (KoS 2006: 22f). En placering, hvis signalværdi ligeledes er radikal forskellig fra Det Humanistiske Fakultets. Her er kompetenceprofilerne placeret som indledning til samtlige studieordninger, hvilket (jf. kravet om alignment mellem kompetenceprofil og kompetencemål for de enkelte uddannelseselementer, HUM/KU, KU 2003e: 4, op.cit., kap. 7) indikerer, at studieordningen er tilrettelagt ud fra et summativt oppefra-ned-perspektiv med konkret afsæt i de jobfunktioner, kompetenceprofilen henviser til. Ved i stedet at placere kompetencebeskrivelserne som et appendiks bagerst i de nye studieordninger markerer RUC-modellen derimod, at kompetencebeskrivelserne er udformet ud fra et formativt nedefra-op-perspektiv med udgangspunkt i 'traditionen' og de elementer, som man fra uddannelsens side har fundet vigtige. Hermed bibeholdes definitionsretten over uddannelsesudviklingen tilsyneladende på uddannelsens side.

KOMPETENCEBESKRIVELSE FOR EN BA FRA KULTUR- OG SPROGMØDESTUDIER

'Alle bachelorer med Kultur- og Sprogødestudier opnår – i kraft af det samlede studieforløb på basis og overbygning – specifikke kompetencer til at kunne:

- Analysere og forstå det flerkulturelle og flersprogede samfund ud fra forskellige videnskabelige tilgange
- Forstå, reflektere over og anvende begreber og teoretiske tilgange vedrørende kulturel og sproglig praksis
- Analysere og forstå den samfundsmæssige og politiske betydning af sociale kategoriseringer og identitetskonstruktioner i et magtperspektiv
- Fortsætte sine studier på kandidatuddannelsen i Kultur- og Sprogødestudier eller andre beslægtede kandidatuddannelser

Derudover opnår en bachelor med Kultur- og Sprogødestudier også en række specifikke kompetencer i kraft af sit andet overbygningsfag' (KoS/RUC 2006: 25-26).

Ovenstående gengivelse af den samlede kompetencebeskrivelse for KoS' bachelorkandidater viser, hvordan denne som udgangspunkt rekapitulerer det studentercentrerede epistemologisk-demokratiske perspektiv fra den indledende – og her i forhold til den tidligere studieordning enslydende - formålsbeskrivelse. Som en anden markant forskel i forhold til de analyserede kompetenceprofiler for bacheloruddannelserne på Dansk og Filosofi henviser selve kompetencebeskrivelsen heller ikke til navngivne jobfunktioner. Analogt med det grundlæggende epistemologisk-demokratiske perspektiv, som italesættes i den indledende formålsbeskrivelse, viser det citerede derimod, hvordan det også her er oparbejdelsen af et teoretisk-refleksivt beredskab hos de studerende til fx at 'analysere og forstå den samfundsmæssige og politiske betydning af sociale kategoriseringer og identitetskonstruktioner i et magtperspektiv' (op.cit.), der italesættes som uddannelsens kerneformål og værdi.

Sammenfaldet mellem den tidligere og den nye formålsbeskrivelse og det epistemologisk-demokratiske fokus, som reflekteres i kompetencebeskrivelsen, indikerer umiddelbart, at vi har at gøre med en studieordning, der fortsat er formuleret 'nedefra-op', dvs., at kompetencebeskrivelsesarbejdet således ikke i dette tilfælde har haft nogen egentlig forandringsgenerende betydning i forhold til 'traditionen'. Men læser man længere ned i teksten i den nye KoS-studieordning, er dette imidlertid kun delvist tilfældet.

Den fleksible grundstruktur med personlige studieplaner og valgfrie specialiseringsmuligheder er som udgangspunkt bibeholdt. Men den faktiske valgfrihed fremstår nu stærkt begrænset af en række prædefinerede mål for de studerendes læringsudbytte. Altså mål, der som tidligere antydet forekommer at stå i modsætning til den processuel-formativ tilgang, som KoS-studielederen i den kritiske (restaurerende) narrativ forsvare som noget, man fra uddannelsens side ønsker at holde fast i over for den summativt-produktorienterede tilgang, som han tillægger kompetencebegrebet.

I lighed med de nye studieordninger på Dansk og Filosofi er tekstmassen også på KoS vokset massivt; her fra 6 sider i den gamle studieordning fra 2001 til 28 sider i den nye fra 2006. Heraf tegner de vedlagte kompetencebeskrivelser sig imidlertid kun for de 4.⁹⁹ Den øvrige volumenforøgelse er derimod

⁹⁹ Som en væsentlig årsag hertil kan nævnes det nye appendiks på i alt 4 sider med kompetencebeskrivelser, eftersom samtlige kombinationsmuligheder jf. RUC-ledelsens anbefaling (RUC 2005: 1) foldes ud med hver sin selvstændige kompetencebeskrivelse (KoS/RUC 2006: 22-26).

en konsekvens af, der i tilknytning til hvert af de tre obligatoriske moduler er blevet tilføjet en række nye minutiøst beskrevne læringsmål (fx KOS/RUC 2006: 4,8, 10-11). Konkret ses bl.a., hvordan de tre hovedmoduler er blevet inddelt i 3-4 obligatoriske underkurser med hver sin selvstændige formålsbeskrivelse og hver deres særlige krav til den studerendes læringsudbytte. Til forskel fra tidligere afsluttes de forskellige kurser nu samtidig med hver sin individuelle eksamen, mens de i den gamle studieordning kunne afløses ved aktiv deltagelse eller som del af projektarbejdet.¹⁰⁰

Eller anderledes sagt: Den nye studieordning på KoS introducerer hermed lighed med Dansk og Filosofi en omfattende målorientering. En målorientering, der som på de øvrige uddannelser ikke kun omfatter uddannelsens overordnede dele (BA og KA, som kvalifikationsnøglen lægger op til, op.cit., kap. 5) eller de overordnede moduler af et semesters varighed (som det humanistiske kompetenceprojekt lægger op til, op.cit., kap. 7). Tendensen er ligesom på Dansk, at modulerne opdeles i mindre bestanddele med hver deres specifikke mål og selvstændige eksamen, hvorved der sker en markant forøgelse i antallet af prædefinerede krav til, hvad den studerende skal præstere i løbet af modulet. Og simultant er der også her kommet betydeligt flere krav til de studerendes aktivitet, både i form af en løbende performance og i forbindelse med eksamen, der til forskel fra tidligere nu skal afvikles individuelt (KoS/RUC 2006: 12).¹⁰¹

Selvom den epistemologisk-demokratiske formålsbeskrivelse er bibeholdt fra den tidligere studieordning, sker der altså på modulniveau en omkalfatring af selve grundlaget for at italesætte uddannelsens formål og værdi. De formative artikulationsformer, der italesatte uddannelsesforløbet som en gradvis lærings- og erkendelsesproces, hvis målsætning ikke er kendt på forhånd, afløses her af en summativ artikulationsform, som med henvisning til en række prædefinerede læringsmål, skærpede krav om studieaktivitet, flere eksaminer og mere vægt på de studerendes (individuelle) præstationer, efterlader et til sammenligning relativt begrænset rum til de individuelle specialiseringsmuligheder.

¹⁰⁰ Bachelormodulet (B1) er et eksempel på, hvordan dette kommer til udtryk i form af en øget detailstyring i forhold til den tidligere studieordning. Med de løse formuleringer om, at 'den studerendes arbejde med modulet omfatter et projektarbejde inden for modulets indhold, obligatorisk deltagelse i modulets kursus og evt. deltagelse i én eller flere læsekredse og et eller flere seminarer', og at 'studienævnet beslutter hvert semester, hvilke kurser, seminarer og læsekredse der herudover udbydes' (KoS/RUC 2000: 3), tilskriver den tidligere studieordning et stort selvstændigt råderum for individuel planlægning. Dvs. at 'den studerende' i tråd med den officielle RUC-vision (RUC 2007: 1, op.cit., kap. 10) her konstrueres som 'medejer' og 'deltager' I den nye studieordning, derimod, er de disse erstattet af en klar målbeskrivelse, som vha. en serie indledende bullets italesætter en række obligatoriske læringsmål for modulet, der er ens for samtlige studerende (KoS/RUC 2006: 4-5), hvorved de processuelt-formative aspekter nedtones.

¹⁰¹ Kravene stemmer overens med ny lovgivning, som forbyder afholdelse af gruppeeksaminer på de højere læreanstalter i Danmark og foreskriver, at alle studerende skal bestå mindst 30 ECTS-point om året.

Som jeg har lagt op til i det foregående, synes den nye studieordning på KoS hermed netop at sætte spørgsmålstejn ved karakteren af de individuelle specialiseringsmuligheder, som KoS-studielederen definerer som uddannelsens kerne, forstået som en videreførelse af de oprindelige RUC-idealer om 'deltagerstyring' og 'medejerskab'. Qua den lange række af prædefinerede mål, som anlægger et summativt fokus på den studerendes performance, forekommer denne nu afløst af en instrumentelt- produkt-orienteret tilgang, hvor der netop primært er fokus på de 'beviser' (op.cit.), som KoS-studielederen kritiserer kompetencebeskrivelserne for at reducere uddannelserne til.

Hvis man godtager KoS-studielederens 'post-fordistiske' arbejdsmarkedsfiguration som argument for det fordelagtige i ikke at tilrettelægge uddannelsesudviklingen med specifikt sigte på navngivne jobfunktioner, ser den nye studieordning med andre ord ud til at leve op til kvalifikationsnøglens mål- markeds-orienterede tilgang. Dvs. en tilgang, hvor uddannelsesudviklingen tager pejling efter en række enslydende, prædefinerede mål for anvendelsen af de studerendes læringsudbytte. Som vil udfolde i det følgende, var der imidlertid alligevel noget i den nye KoS-studieordning, der afstedkom, at uddannelsen kun fik en betinget, treårig akkreditering.

Akkrediteringsrådets vurdering

'Det er Akkrediteringsrådets vurdering, at der er tvivl om, hvorvidt grundlaget for den positive akkreditering af uddannelsen vil være til stede om 6 år, som den almindelige turnusakkrediteringsperiode er fastsat til. Varigheden af denne uddannelses akkrediteringsperiode er derfor fastsat til 3 år. Den kortere akkrediteringsperiode begrundes i:

- Det er problematisk, at kultur- og sprogmødestudier som fagligt område har en ekspansiv karakter og en uklar afgrænsning [...] (ACE Denmark, 2008: 1).¹⁰²

Ovenstående er citeret fra Akkrediteringsrådets vurdering af KoS i forbindelse med den første runde af akkrediteringsprocessen i 2007-2008, hvor i alt 37 uddannelser blev evalueret på baggrund af de i alt 10 centralt fastsatte kriteriesøjler (op.cit. kap. 5). Som det ses, opnåede den nye studieordning, som jeg ovenfor har analyseret, kun en betinget, treårig godkendelse ud fra en hovedbegrundelse om, at uddannelsen 'som fagligt område har en ekspansiv karakter og en uklar afgrænsning' (op.cit.).

¹⁰² Formuleringen fortsætter med følgende to kritikpunkter: '- Det er problematisk, at der er et misforhold mellem et relativt lavt antal VIP'er og et meget stort antal studerende på uddannelsen. – Det er problematisk, at der ikke forefindes en klar dokumentation for forholdet mellem VIP- og DVIP-undervisning, når det i øvrigt fremgår, at VIP/Studerende-ratioen er meget lav' (ibid.).

Ser man på Akkrediteringspanelets baggrundsrapport, som ligger til grund for vurderingen, er det imidlertid svært at finde konkret belæg for denne afgørelse (ACE Denmark 2008d), og der forekommer således en diskrepans mellem Akkrediteringspanelets og Akkrediteringsrådets vurdering. Uligt Akkrediteringsrådets vurdering tegner Akkrediteringspanelets baggrundsrapport et gennemgående positivt billede af uddannelsen, hvor søjle 7 om 'undervisningens tilrettelæggelse og undervisernes kvalifikationer' som den eneste får anmærkningen 'delvist tilfredsstillende'. Ser man nærmere på den konkrete formulering, tegner Akkrediteringspanelet imidlertid et positivt billede af de elementer, som Akkrediteringsrådet kritiserer. Her fremgår bl.a., at 'panelet vurderer, at særligt projektarbejdet er medvirkende til at understøtte realiseringen af uddannelsens mål for læringsudbytte: De brede mål for læringsudbytte understreges af projektarbejdsformen, der inkluderer en mangfoldighed af problemstillinger' (ACE Denmark 2008d: 6). Altså en formulering, der umiddelbart forekommer at rose netop de elementer, som Akkrediteringsrådet kritiserer som en 'ekspansiv karakter og uklar afgrænsning' (op.cit.).¹⁰³

Sådan som jeg ser det, sker der med andre ord det, at argumenterne vendes om, så det, der i Akkrediteringspanelets baggrundsrapport italesættes som en positiv kvalitet ved uddannelsen, i Akkrediteringsrådets afgørelse anføres som årsagen til, at KoS kun tilkendes en betinget, treårige akkreditering. En omvendning, der som sagt ikke gives nogen forklaring på i de officielle dokumenter fra Akkrediteringsinstitutionen. Men - som jeg vil uddybe i den afsluttende perspektivdiskussion - muligvis skyldes et i kvalifikationsramme- og akkrediteringsprincippet i boende paradoks, der handler om det vanskelige i at skabe rum for mål og visioner, der ikke lader sig koge ned til eksakte og målbare benchmarkkriterier. Som det fx netop er tilfældet med de individuelt tilrettelagte studieforløb, der ikke henviser til en specifik jobfunktion, som studienævnet på KoS valgte at fastholde som princip for den nye studieordning (se fx Power 1997, Strathen 2000, Peters 2009, Ozga 2011).

Åbninger og lukninger

Jeg har i dette kapitel udfoldet det kompetencerelaterede reformarbejde KoS som billede på nogle af de paradokser, som 'traditionen', forstået som de projektpædagogiske idealer 'deltagerstyring' og 'medejerskab' (RUC 2007: 1), støder mod i fortolkningen af de krav, som RUC-ledelsens og den

¹⁰³ Som eneste negative anmærkning nævnes at 'panelet vurderer, at der er problemer med dimensionering og arbejdsforhold [...] (ACE Denmark 2008d: 6). Dette uddybes i rapportens bilag med henvisning til, at 'underviserne oplever et større forbrug af vejlederressourcer som følge af en tendens til, at flere studerende skriver projekt individuelt, hvilket de tilskrev afskaffelsen af gruppeeksamen' (ibid.: 28), og at 'underviserne bemærkede, at undervisningen har dårlige fysiske forhold, og at underviserne indimellem må kompensere for det gennem valg af pædagogisk metode (ibid.: 29), hvilket ikke umiddelbart kan henføres til elementerne 'ekspansiv karakter' og 'uklar afgrænsning' i Akkrediteringsrådets afgørelse (op.cit.).

igangværende uddannelsesakkreditering stiller til det lokale kompetencebeskrivelsesarbejde (RUC 2005: 1f).

Studielederen på KoS konstruerer som den eneste af de interviewede en narrativ, der er direkte kritisk over for kompetencebeskrivelsesarbejdet, der af denne italesættes som en indholdstom 'stileøvelse', som ikke i tilstrækkeligt omfang fokuserer på 'materien' og hvad der er væsentligt for de enkelte uddannelser. Som den eneste af de interviewede italesætter KoS-studielederen hermed en problematik, som identificerer kompetencebeskrivelserne med et summativt perspektiv, og som ifølge KoS-studielederen reducerer universitetsuddannelserne til en gammeldags professionsuddannelse - eller en 'snedkeruddannelse', som han selv udtrykker det (op.cit.).

Med henvisning til en såkaldt 'post-fordistisk' arbejdsmarkedsfiguration forsvarende KoS-studielederen heroverfor en holistisk-formativ tilgang til uddannelse. I tråd med den officielle RUC-vision for projektpædagogikken konstrueres 'den studerende' her som 'medejer' og 'deltager' i eget uddannelsesforløb. Og det er netop disse aspekter, som ifølge KoS-studielederen gør KoS til et adækvat på 'konkrete problemer i samfundet' (op.cit.) såvel som et arbejdsmarked, der - frem for faste professioner, hvor man 'får sit guldur efter 40 års tro tjeneste' (op.cit.) - kræver selvstændighed, omstillingsparathed og fleksibilitet.

Ifølge KoS-studielederens fortælling har studienævnet på KoS derfor bevidst forsøgt at lukke af for den negative standardisering mod prædefinerede mål, som efter hans opfattelse følger med kompetencebeskrivelserne. I stedet for at opstille mål, der begrænser 'den studerendes' individuelle specialiseringsmuligheder med hensyn til valg af faglig fordybelse, har man ifølge KoS-studielederen udfyldt kompetencebeskrivelserne ved at italesætte og formalisere en række metodisk-teoretiske aspekter ved 'traditionen' og 'projektarbejdsformen', som han mener i forvejen har været til stede som 'uskrevne handleanvisninger' på uddannelsen. Eller ved netop, som den RUC-fuldmægtige udtrykker det i sin fortælling, 'at sætte ord på det, vi gør i forvejen'.

I lighed med de to uddannelser på Det Humanistiske Fakultet har den øgede italesættelsespraksis imidlertid en række (måske uintenderede) konsekvenser for den nye studieordning. Forskellene mellem den tidligere og den nye studieordning taler her deres eget tydelige sprog i forhold til forholdet mellem de formativt-projektpædagogiske elementer (fx RUC 2007: 1), som KoS-studielederen identificerer som uddannelsens væsentligste værdier, og den summativt-produktorienterede tilgang, der ligger i RUC-

ledelsens italesættelse af kompetencebeskrivelserne som 'et redskab for uddannelsesplanlægning og studie- og karrierevejledning' (RUC 2005: 3, op.cit., kap. 10).

Både den tidligere og den nye studieordning på KoS sætter fokus på de studerendes individuelle specialiseringsmuligheder med henblik på epistemologisk-demokratiske mål. Men hvor den tidligere studieordning fra 2000 er præget af en formativ-processuel retorik, der italesætter uddannelsesforløbet som en gradvis specialisering på baggrund af de erfaringer, som de studerende gør sig i forløbet, er den nye studieordning fra 2006 præget af en summativt-målorienteret retorik, der italesætter uddannelsesforløbet som en lineær bevægelse mod en række prædefinerede læringsmål.

Selvom det ifølge KoS-studielederen var et bevidst valg ikke at 'snævre ind' (op.cit.) omkring specifikke jobperspektiver, foreskriver den nye studieordning således et langt mere kontrolleret studieforløb, hvor en række nye elementer og læringsmål, herunder kurser og eksamensformer, er blevet sat på formel og fremstår med en nøje overvejet, formålsbestemt funktionalitet i forhold til at udstyre den studerende med nogle bestemte kompetencer. På linje med Dansk er de forløbsorienterede grundmoduler endvidere nedbrudt i mindre bestanddele og forsynet med minutiøst beskrevne læringsmål, som stiller en række nye krav til de studerendes løbende performance under studiet og afsluttes med hver sin selvstændige eksamen.

Eller anderledes sagt: I lighed med eksemplerne fra Dansk og Filosofi er resultatet også her en langt mere omfattende curriculumstyring, hvor de studerendes progression fremskrives og dokumenteres ud fra på forhånd fastlagte mål. Mål, der sætter fokus på uddannelsens anvendelsesperspektiv, og som frem for at sikre 'traditionen' synes at kompromittere dens grundlæggende principper om individuel studietilrettelæggelse.

Kartografi

PENSUM-INDHOLDSDISKURS	EPISTEM.-DEMOKRATISK DISKURS
<ul style="list-style-type: none"> • Ekskluderes med henvisning til de individuelle studieplaner, og princippet om tværfaglighed lægger op til, at den studerende selv vælger sine faglige fordybelsesområder, men • Alle studerende skal beskæftige sig med fem faglige vinkler, som er defineret af studienævnet, og som med den nye studieordning bliver underlagt yderligere kontrol. 	<ul style="list-style-type: none"> • Er dels manifest i studieordningernes idealfiguration af 'den studerende' som 'formidler' og 'konfliktløser' (KoS/RUC 2000, 2006: 1), dels • I de interviewedes beskrivelse af 'den studerende' som en figur, der ser uddannelsen som middel til at 'redde verden' ved fx at komme til at arbejde som ngo eller i et ministerium.
<ul style="list-style-type: none"> • Absolutes i den tidligere studieordning qua muligheden for individuel studietilrettelæggelse som en formativ proces og en konstruktion af 'den studerende' som 'deltager' i og 'medejer' af uddannelsesforløbet som proces, men • Nedtones i den nye studieordning til fordel for en summativ tilgang, hvor den studerende skal opfylde en række performanceorienterede læringsmål, hvorved den studerende konstrueres som 'produkt' og 'forbruger.' 	<ul style="list-style-type: none"> • Relativeres med et holistisk perspektiv, hvor de fire diskurser artikuleres som gensidigt understøttende, og der sker samtidig en refiguration af elementet '(arbejds)markedet' i retning af en post-fordistisk forståelse, som hævdes at matche den individuelt fleksible struktur, men • Den ubundne valgstruktur afløses af en række prædefinerede kompetencemål, som bl.a. forekommer paradoksale i forhold til den post-fordistiske figuration, hvor det er fleksibiliteten og den individuelle specialisering, der har værdi.
STUDENTER-PROCESDISKURS	MÅL-MARKEDSDISKURS

Over for kvalifikationsnøglens mål-markedsorienterede diskurs, identificerer KoS-studielederen uddannelsens formål og værdi ud fra en idealforestilling om et kontinuum mellem kartografiens fire curriculumteoretiske diskurser. I lighed med den internationale kvalifikationsramme fra 2005 italesætter han hermed til både 'forberedelse til arbejdsmarkedet', 'personlig udvikling', 'forberedelse til livet som borger i et demokratisk samfund' og 'udvikling og vedligeholdelse af et bredt vidensfundament' (EC/EHEA 2005: 25, op.cit., kap. 6) som relevante mål for en universitetsuddannelse.

Men til forskel fra den internationale kvalifikationsramme italesætter han med henvisning til 'projekt-pædagogikken' en studenter-procesorienteret forståelse af 'den studerende' som 'deltager' i og 'medejer' med fuld definitionsret over eget uddannelsesforløb som en forudsætning for, at hun kan blive 'kompetent' på '(arbejds)markedet'. Hermed centraliseres den studenter-procesorienterede diskurs som et absolut omdrejningspunkt for uddannelsen, men den fremstår tendentielt samtidig som underordnet den mål-markedsorienterede diskurs.

Hvis jeg afslutningsvis skal give et kort, overordnet rids af den rejse, som kompetencebegrebet har været på i dette kapitel, kartografien hermed, hvordan det formative 'projekt-pædagogiske' ideal delvist tilsidesættes af en summativ-performanceorienteret tilgang, hvor den studerende – i tråd med den mål-markedsorienterede diskurs - skal leve op til en række prædefinerede anvendelsesmål. Mål, der på den ene side fortsat trækker på elementer af den epistemologisk-demokratiske diskurs, som kendetegnede den tidligere studieordning. På den anden side delvist tilsidesætter denne, eftersom 'den studerende' ikke længere frit kan vælge, hvad hun vil beskæftige sig med, hvorved hun måske samtidig går glip af den selvstændighed, som ifølge KoS-studielederen kræves for at være virkelig 'kompetent' på samtidens 'post-fordistiske' arbejdsmarked.

Selvom KoS-studielederen italesætter kompetencebeskrivelserne som en 'indholdsløs stileøvelse', manifesteres der med andre ord nøjagtig som i de øvrige analyser en gennemgribende transformation i italesættelsen af uddannelsens formål og værdi fra en formativ-studenter-procesorienteret til en summativ-mål-markedsorienteret tilgang, som også her sætter sig igennem på niveau med de enkelte moduler og kurser.

DEL V. KONKLUDERENDE BETRAGTNINGER

Forskningsspørgsmålene aktuelt – indledning

‘Der er i dag en ubalance mellem de kompetencer, som dimittenderne tilegner sig under deres studier, og de kompetencer, som arbejdsgiverne efterspørger. Det skal der ændres på. [...] Derfor vil jeg gøre det muligt at udtage uddannelser, der over en årrække ikke har ført til tilfredsstillende beskæftigelse, til en sær-akkreditering. Naturligvis med det formål at forbedre uddannelsen, så indholdet kan blive mere relevant’ (Videnskabsminister Charlotte Sahl-Madsen, marts 2011, VTU 2011: 1,2).

‘Kompetencer’ var, som det ses, et centralt omdrejningspunkt, da den nuværende videnskabsminister Charlotte Sahl-Madsens i marts dette år holdt tale om fremtidens humanistiske uddannelser.

Videnskabsministerens tale viser for det første, hvordan kompetencebegrebet i dag, dvs. godt otte år efter, det i 2003 blev introduceret med universitetsloven og kvalifikationsnøglen, indgår som en naturlig del af den politiske sprogbrug om universitets-uddannelsernes formål og værdi. For det andet, hvordan den eksklusivt markedsorienterede narrativ, som kvalifikationsnøglen introducerede sammen med kompetencebegrebet, fortsat reproduceres i tilknytning til de humanistiske uddannelser. For det tredje, hvordan akkreditering fortsat italesættes som den rigtige løsning på den politiske problemkonstruktion omkring humaniorauddannelsernes manglende arbejdsmarkedsrelevans.

Afhandlingens analyser af kompetencebegrebets vej ind på de danske universiteter og uddannelser udgør heroverfor for det første en væsentlig understregning af, hvordan kompetencebegrebet ikke har nogen ‘naturlig’ historisk tilknytning til universiteterne. For det andet, hvordan den eksklusivt arbejdsmarkedsorienterede narrativ, som blev introduceret hermed - og som videnskabsministeren aktuelt reproducerer i sin tale – kan se en særlig nationalpolitisk konstruktion, der ikke er synlig i de internationale Bologna-dokumenter. For det tredje, hvordan denne særlige konstruktion efterfølgende er blevet fortolket – og måske ‘forstyrret’ – på universiteter og uddannelser med forskellige konsekvenser til følge.

I denne afsluttende kapiteldel vil jeg på den baggrund sammenfatte nogle mere specifikke betragtninger på afhandlingens analyser. Indledningsvist i relation til mine to første forskningsspørgsmål om, *hvilken betydning den nye sprogbrug om ‘kompetence’ har fået på uddannelserne og hvilke forhandlinger om universiteternes formål og værdi, der i den forbindelse har udspillet sig*, hvilket jeg afrunder med et samlet kartografisk blik på de nye studieordninger. Dernæst i relation til den måde, jeg teoretisk-metodisk har grebet afhandlingens

analyser an på i lyset af mit tredje og sidste forskningsspørgsmål om, *hvordan man kan diskutere forholdet mellem politisk og lokal meningskonstruktion i relation til det kompetencerelaterede reformarbejde.*

‘Bologna-processen’, kvalifikationsnøglen og kompetencebegrebet

Analyserne i afhandlingens første spor viser, hvordan det kompetencebegreb, som universitetsloven og kvalifikationsnøglen i 2003 introducerede til den danske universitetsverden, kan ses som en særlig nationalpolitisk fortolkning af ‘Bologna-processen’. En fortolkning, der ekskluderer en række elementer, der blev promoveret som centrale værdier i de tidlige internationale Bologna-dokumenter fra perioden 1998-2005.

Jeg har i den forbindelse belyst, hvordan de tidlige internationale Bologna-dokumenter er bygget op omkring en inklusiv narrativ, der sætter fokus på ‘forberedelse til arbejdsmarkedet’, ‘forberedelse til livet som aktiv borger i et demokratisk samfund’ såvel som ‘personlig udvikling’ og ‘et bredt og avanceret vidensgrundlag’ som fire sideordnede mål og værdier for en universitetsuddannelse (fx BFUGFQ/VTU 2005: 23, op.cit., kap. 6). Og jeg har videre belyst, hvordan den danske kvalifikationsnøgle fra 2003, heroverfor introducerer kompetencebegrebet i tilknytning til en eksklusiv arbejdsmarkedsorienteret narrativ, som italesætter forberedelse til arbejdsmarkedet som universitetsuddannelsernes vigtigste formål og værdi.

En forskel, som jeg i analysen henfører til to væsensforskellige figurationer af hhv. ‘tradition’ og ‘(arbejds)marked’. Jeg har i den forbindelse vist, hvordan de internationale Bologna-dokumenter bygger på en gennemgående positiv figuration af ‘traditionen’ som et element, der er fuldt ud foreneligt med det voksende fokus på arbejdsmarkedsudvikling og global konkurrencedygtighed (fx EC 1999: 3), hvorimod den danske kvalifikationsnøgle bygger på en fordømmelse af ‘traditionen’, der italesættes som noget, der står i vejen for den ønskede tilpasning til ‘(arbejds)markedet’ (fx VTU/UVM 2003: 7). Og jeg har videre vist, hvordan de internationale Bologna-dokumenter henviser til en ‘post-fordistisk’ arbejdsmarkeds-figuration, der artikulerer ‘fleksibilitet’, ‘diversitet’ og ‘livslang læring’ (fx EC 1998: 1, 2001: 2) som ‘det nye årtusindes store udfordring’ (ibid.) til universiteterne, hvorimod den danske kvalifikationsnøgle henviser til en traditionel ‘fordistisk’ forståelse, der fokuserer på ‘ensartet kvalitet’ og ‘kompetencer’, der retter sig specifikt mod varetagelsen af bestemte professioner (fx VTU/UVM 2003: 9).

I den danske kvalifikationsnøgle benyttes denne forståelse til at konstruere en bestemt figuration af ‘traditionen’ som inadækvat og utidssvarende i forhold til ‘de studerendes’ og ‘aftagernes’ interesser.

Tilsvarende benyttes det kompetencebegreb, der præsenteres, til forskel fra de internationale Bologna-dokumenter som et eksplicit middel til at udgrænse og ekskludere en række uønskede elementer ved 'traditionen'. Et forhold, der for det første ses ved, at det eksisterende fokus på 'det faglige' italesættes som en forhindring for at tænke i 'andre kompetencer' (VTU/UVM 2003: 7). For det andet ved, at kvalifikationsnøglen knytter kompetencebegrebet til et eksplicit performanceorienteret fokus på, hvad uddannelserne 'vil kunne anvendes til' (fx VTU/UVM 2003b: 3), mens de internationale dokumenter fortsat fokuserer på en tilgrundliggende substantiel 'viden og indsigt' (fx EC 2005: 1). For det tredje ved, at 'demokratisk kompetence' eksplicit ekskluderes som et relevant mål for en universitetsuddannelse (VTU/UVM 2003: 14), hvorimod de internationale dokumenter fortsat promoverer 'forberedelse til livet som aktiv medborger i et demokratisk samfund' (BFUUGFQ/VTU 2005: 23) som én absolut kerneværdi ved en universitetsuddannelse.

Som et relevant perspektiv på de governmentalityteoretiske perspektiver, som jeg har diskuteret gennem afhandlingen, viser analysen af forholdet mellem de internationale og nationale policydokumenter hermed dels, hvordan vi fortsat kan tale om nationalstaten som 'policyaktør', idet kvalifikationsnøglen præsenterer en klar fortolkning af 'Bologna-processen', der på afgørende punkter forekommer at forandre dens formål og retning. Dels, hvordan kompetencebegrebet i den danske fortolkning præsenteres i tilknytning til en eksklusiv arbejdsmarkedsdagsorden, som kun delvist kan betragtes som 'neoliberal'.¹⁰⁴

Men, som jeg i det følgende vil diskutere i relation til mine analyser af det lokale reformarbejde på de danske universiteter, vil man i kraft af kvalifikationsnøglen måske alligevel kunne forvente en eskalering af den markedsførelse og standardisering, som governmentalityforskningen ser som en iboende konsekvens af 'Bologna-processen' og brugen af output-orienterede kvalifikationsrammer (fx Power 1997, Strathern 2001, Fejes 2006, 2008, Ozga 2011).

Kompetencebegrebet som universitær 'stileøvelse'

Analyserne i afhandlingens andet spor viser overordnet set på den ene side, hvordan de forskellige fortolkninger af kompetencebegrebet kan ses som en 'forstyrrelse' af kvalifikationsnøglen, som viser sig, idet de interviewede italesætter en lokalt defineret hensigt om - gennem forskellige refigurationer af

¹⁰⁴ I forhold til de internationale policydokumenter, som betjener sig af en type magt, der i governmentalityteoretisk forstand betegnes som en såkaldt 'soft governance' (fx referencen til den sociale utopi og den centrering af individet som subjekt, der knytter sig til forestillingen om 'livslang læring', fx Peters 2003, Lawn 2007), fremstår den danske kvalifikationsnøgle altså som en mere traditionel 'hard governance'. Den uddannelsesudvikling, som kvalifikationsnøglen sigter mod at generere, refererer nemlig til en stabil arbejdsmarkedsfiguration, hvor det, der efterspørges af aftagerne, ikke er 'fleksibilitet' med 'ensartet kvalitet'.

kompetencebegrebet - at sikre 'traditionen'. På den anden side, hvordan de interviewede som led heri foretager en oversættelse, som på afgørende vis transformerer karakteren af den 'tradition', der forsvares, så den i sidste ende alligevel underordnes kvalifikationsnøglens mål-markedsdiskurs.

De interviewedes forskelligartede italesættelser af kompetencebegrebet som hhv. 'bullshit-bingo' (kap. 7), 'ikke noget, vi diskuterede' (kap. 8), 'især kontroversielt for de studerende' (kap. 9), 'det, vi gør i forvejen' (kap. 10) og endelig som en 'stileøvelse, der ikke opfylder formålet' (kap. 11) taler umiddelbart deres eget sprog. Det er til en begyndelse vanskeligt at få øje på en samlende 'diskurs' eller 'rationalitet' som karakteristisk for de fortællinger, som fra lokal side knyttes til kompetencebeskrivelsesarbejdet. Ud fra disse står vi derimod ved første øjekast en tilbage med et billede af en proces, hvor kompetencebegrebet har været projektionsskive for en række komplekse og mangetydige forhandlinger mellem flere konkurrerende opfattelser af universitetsuddannelsernes formål og værdi. Forhandlinger, der varierer lokalt fra universitet til universitet og fra uddannelse til uddannelse, og umiddelbart forskyder den eksklusivt arbejdsmarkedsorienterede narrativ, som kvalifikationsnøglen knytter til kompetencebeskrivelsesarbejdet, i forskellige retninger, der ikke umiddelbart kunne være forudset.

Fælles for de interviewedes fortællinger er imidlertid, at kompetencebeskrivelsesarbejdet lokalt fortælles ind i en sammenhæng, hvor det motiveres og nødvendiggøres ud fra en logik, der – modsat det opgør med 'traditionen', som italesættes i kvalifikationsnøglen – handler om at bruge kompetencebeskrivelsesarbejdet til at italesætte og sikre centrale elementer ved 'traditionen'. En logik, som i samtlige tilfælde kommer til udtryk i form af en eksplicit refiguration af kvalifikationsnøglens kompetencebegreb. Som grundlag for det lokale kompetencebeskrivelsesarbejde bliver kompetencebegrebet nemlig i første omgang udvidet til også at omfatte en række lokalt definerede relevansværdier, der ikke er indeholdt i kvalifikationsnøglen som fx 'det faglige', 'det langsigtede samfundsbærende perspektiv' og 'det unikke ved RUC'.

Analyserne viser på dette punkt, hvordan de interviewede hermed mener at foretage en 'erobring', hvor kompetencebeskrivelsesarbejdet vendes til en bevidst modstrategi overfor kvalifikationsnøglens efter deres opfattelse alt for entydige mål-markedsorienterede dagsorden. En modstrategi, som i de interviewedes fortællinger viser sig ved, at det lokale kompetencebeskrivelsesarbejde legitimeres ud fra en forestilling om, at man har kunnet fremtidssikre 'traditionen' ved at oversætte den til 'kompetencer' og sætte den på formel som eksplicitte 'kompetencemål' i de nye studieordninger og derigennem 'svare igen' (op.cit., kap. 7) på kvalifikationsnøglens kompetenceforståelse.

Danskstudielederens fortælling (op.cit., kap. 8) rummer imidlertid et interessant perspektiv på de lokale strategier. Ifølge denne er det udtalte lokale ønske om at sikre 'traditionen' nemlig ikke forankret i en reel bekymring for 'traditionen' eller epistemologisk-demokratisk og/eller et studenter-procesorienteret hensyn til 'den studerende' eller 'samfundet'. Ifølge danskstudielederen har det derimod primært handlet om at sikre, at de eksisterende undervisere også fremover vil kunne komme til at undervise i egne forskningsområder. Frem for en kollektiv kamp for 'traditionens' overlevelse udstiller danskstudielederen hermed det lokale kompetencebeskrivelsesarbejde som en stærkt individualiseret overlevelseskamp, som bunder i, at der bagved den 'tradition', som man på overfladen hævder at forsvare, ifølge danskstudielederen blot gemmer sig et system af forskelle, hvis identitet – i lighed med de øvrige figurationer, jeg har analyseret i afhandlingen – beror på en negativ afgrænsning til hverandre.¹⁰⁵

At kompetencebeskrivelsesarbejdet bliver italesat som et middel til at sikre 'traditionen' – og af KoS-studielederen eksplicit benævnes som en 'stileøvelse, der ikke opfylder formålet' (op.cit., kap. 11) er imidlertid ikke ensbetydende med, at det ikke har gjort en forskel. Som en overordnet konklusion på mine analyser af de nye kompetencebaserede studieordninger ses derimod, hvordan de værdier ved 'traditionen', som de interviewede forsvare i deres fortællinger, transformeres og antager en helt ny karakter, når de oversættes til performanceorienterede kompetencemål.

Eller anderledes sagt: Selvom de interviewede i deres fortællinger fremstiller kompetencebeskrivelserne som en modstrategi til kvalifikationsnøglen, der har til hensigt at sikre 'traditionen', sker der samtidig en oversættelse til en summativ-performanceorienteret retorik, hvorved 'traditionens' værdi reduceres til en foruddefineret forventning om, hvad den vil kunne anvendes til bagefter. Uagtet danskstudielederens antydning af, at den 'tradition', der forsvares, aldrig nogensinde har eksisteret, bliver de interviewede hermed selv medproducenter af den diskurs, som de på forskellig vis italesætter som en trussel mod 'traditionen'. Som jeg har søgt illustreret med et sammenfattende kartografisk blik på følgende side, peger afhandlingens analyser hermed ikke blot på et gennemgående spændingsforhold mellem 'kompetence', som de lokale aktørers meningskonstruktion og 'kompetence' som politisk meningskonstruktion. De peger i høj grad også på et spændingsforhold mellem 'kompetence', som de lokale aktørers meningskonstruktion og 'kompetence' som grænsedragende politisk styringsteknologi, som de interviewede ikke er opmærksomme på i deres fortællinger.

¹⁰⁵ Som påpeget af bl.a. Anthony Cohen (Cohen 1999: 21) virker symboler som fx 'traditionen' ved *ikke* at udforske de forskelle, som de indeholder. Grunden til, at et symbol opnår kollektiv værdi, er, at det forener uden at udstille forskelle, hvorfor den kollektive værdi, som symbolet udtrykker, kollapser, hvis forskellene eksponeres.

Et samlet kartografisk blik

PENSUM-INDHOLDSDISKURS	EPISTEM.-DEMOKRATISK DISKURS
<ul style="list-style-type: none"> • Det tidligere fokus 'viden og indsigt' oversættes til performanceorienterede kompetencemål, dvs.: • Indgår i en ny summativ og performanceorienteret curriculumstyring, der henviser til den mål-markedsorienterede diskurs, men også indeholder forskellige epistemologisk-demokratiske og studenter-procesorienterede elementer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elementet 'langsigtet samfundsbærende og kulturbevarende forpligtelse' italesættes ikke længere som mål i sin egen ret, dvs.: • Underlægges forpligtelse på '(arbejds)markedet' og dermed en markant indsnævring af acceptreglerne for italesættelsen af universiteternes formål og værdi.
<ul style="list-style-type: none"> • Transformerer til et summativt, performanceorienteret perspektiv på læring, hvor kravene til den studerendes selvstændige handlinger maksimeres, dvs.: • Uddannelsernes faglige vidensautoritet delegimeres til fordel for studenteraktiverende praktikker, der kan omsættes 1:1 til en konkret anvendelse på '(arbejds)markedet'. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fremstår som ledemotiv for de nye studieordninger, hvis formål og værdi italesættes ud fra prædefinerede performanceorienterede kompetencemål, dvs.: • Viser sig i form af en ny type curriculumstyring, hvor elementer, der ikke kan oversættes 1:1 til bestemte anvendelsesfunktioner, ekskluderes.
STUDENTER-PROCESDISKURS	MÅL-MARKEDSDISKURS

I forhold til de mere differentierede kartografier i afhandlingens analytiske dele viser ovenstående sammenfatning, hvordan den mål-markedsorienterede diskurs, som governmentalityforskningen vil betegne som 'neoliberal', i høj grad dominerer de nye studieordninger. Overordnet set tegner kartografien hermed billede af de transformationer mellem de tidligere og nye studieordninger, som jeg har analyseret i afhandlingen, som en generel forskydning fra (forskellige udlægninger og blandingsforhold af) den pensum-indholdsorienterede, den epistemologisk-demokratiske og den studenter-procesorienterede diskurs til en mål-markedsorienteret diskurs, der reducerer universitetsuddannelsernes værdi til konkrete anvendelses- og (arbejds)markedsmål.

Selvom de interviewede henviser til, at de nye studieordninger er udviklet med afsæt i det eksisterende uddannelsesindhold - og fx taler om, hvordan man har villet sikre 'den forskningsfaglige kerne' (op.cit., kap. 9) eller ekspliciterer 'uskrevne handleanvisninger for den projektpædagogiske praksis' (op.cit., kap. 11) – viser analyserne af de nye studieordninger, hvordan disse værdier nu fremskrives som performanceorienterede 'kompetencemål', hvorimod værdier, der ikke kan oversættes 1:1 til konkrete anvendelsesfunktioner forsvinder. Mest markant ses dette på Dansk, hvor den tidligere studieordnings idealer om 'selvstændig faglig fordybelse' og 'kritisk konfrontation af viden' (Dansk/KU 1998, op.cit., kap. 8), falder bort sammen med det historiske forord, der beskrev 'traditionen' fra 1800-tallet og frem.

Der ses visse steder fortsat en toning af de epistemologisk-demokratiske og/eller processuelle idealer, som de interviewede forsvarer i deres fortællinger. På Filosofi ses fx en ny eksplicitering af uddannelsens forskningsmæssige forankring og 'det kritiske' (op.cit., kap. 9), mens man på KoS holder fast i muligheden for individuelt tilrettelagte studieføløb. Men disse fremskrives ikke længere som selvstændige værdier i deres egen ret.

Med oversættelsen af det eksisterende uddannelsesindhold til 'kompetencemål' følger nemlig en ny detailstyring af curriculum mod prædefinerede anvendelsesmål, som i visse tilfælde nærmest helt ned på ugeplan beskriver, hvilket læringsudbytte den studerende forventes at få. En tendens, som for de studerendes vedkommende kan ses som en 'opskriftliggørelse' eller 'skolegørelse', som finder sted på bekostning af den selvstændighed hos de studerende, som flere af de interviewede lægger vægt på (fx op.cit., kap. 8). Og for undervisernes vedkommende som en tilsvarende 'afprivatisering' af muligheden for selv at tilrettelægge undervisningens form og indhold fra semester til semester (ibid.).

Selvom man kan argumentere for, at der i kraft af kompetencebeskrivelserne sker en yderligere profilering af 'traditionen', indebærer kompetencebeskrivelsesarbejdet samtidig en ensretning. Dels fordi kompetenceretorikken udelukker elementer, der ikke kan oversættes 1:1 til specifikke anvendelsesmål. Dels fordi de nye studieordninger primært henviser til generiske kompetencer, der menes at have en bred og generel anvendelseskarakter udenfor den faglige kontekst, de er opøvet i. En tendens, som i de nye studieordninger viser sig ved, at begreber, hvormed de studerendes læringsudbytte italesættes, i høj grad ligner hinanden på tværs af de analyserede uddannelser.

Som led heri ses endelig et historisk nyt fokus på den enkelte studerendes løbende såvel som afsluttende performance, der i samtlige studieordninger understøttes af et nyt fokus på styrede

studereraktiverende praktikker, løbende prøver og eksaminer, samtidig med at kravene til, hvad de studerende skal præstere i forbindelse med disse, som noget nyt, er særdeles detaljeret beskrevet. Også på dette plan kan man derfor tale om en styrende ensretning, der sætter sig igennem på tværs af de analyserede uddannelser.

Som en overordnet konklusion viser den kartografiske sammenfatning af de nye studieordninger hermed, hvordan der med den tilsyneladende 'uskyldige' oversættelse af det eksisterende uddannelsesindhold til 'kompetencer' indfinder sig en transformation af den 'tradition', som de interviewede mener at forsvare gennem denne oversættelsesmanøvre. En transformation, der i konkret forstand i forhold til de mål, der opstilles for de studerendes læringsudbytte, delegitimerer enhver læring, som ikke sker med henblik på konkrete anvendelsesmål. Men som samtidig i abstrakt forstand delegitimerer den pensum-indholdsorienterede såvel som den studenter-procesorienterede og den epistemologisk-demokratiske diskurs som selvstændige mål i deres egen ret.

Åbninger hinsides kartografien

Intentionen med afhandlingen har dels været at levere et stykke empirisk kortlægningsarbejde på et område, som ikke tidligere har været undersøgt i sammenhæng. Dels at udforske en metodisk-teoretisk problematik, som aktuelt adresseres indenfor den igangværende forskning i 'Bologna-processen'.

Jeg har i den forbindelse fremhævet den governmentalityteoretiske Bologna-forskning (fx Fejes 2006, 2008, Bruno et al. 2006, 2008) som et relevant bud på et analyseperspektiv, der på den ene side har gjort sig fri af et traditionelt nationalstatsligt magtperspektiv. På den anden side peger på, hvordan konstruktionen af de lokale aktører som aktive medskabere og medejere af reformarbejdet ikke er ensbetydende med en afvikling af styring og magt.

Jeg har imidlertid også problematiseret, hvordan den governmentalityteoretiske tilgang kan medføre en potentiel blindhed. En blindhed, der opstår, fordi den tendentielt blot erstatter det traditionelle nationalstatslige magtperspektiv med antagelsen af en såkaldt 'neoliberal' diskurs, der tendentielt forudsættes som gensidig årsag, forklaring og konklusion på det analyserede.

Som en nuancering af den governmentalityteoretiske tilgang har jeg med inspiration fra Laclau & Mouffes diskursanalyse og et studying through-inspireret perspektiv på policyprocessen (fx Laclau/Mouffe 1985, 2002, Reinholdt/Wright 2011) i stedet foreslået en tilgang, der insisterer på 'feltet'

som et åbent og i princippet uafgrænset system af forskelle, forhandlinger og 'forstyrrelser'. Dvs. et felt, der ikke umiddelbart kan forudsiges ud fra de politiske rammedokumenter og/eller en bestemt diskurs.

Frem for en kronologisk læsning af de politiske rammedokumenter fra 'paragraf' til 'praksis' har jeg ved at begynde med at forfølge de spor, som de interviewede lokalt på universiteterne italesætter som vigtige og relevante, således været i stand til at videregive et skærpet blik for de motiver og værdier, som fra lokal side tales frem i relation til det kompetencebaserede reformarbejde. Endvidere har jeg med den kartografiske fremstillingsform søgt løbende at forpligte analysen på en mulig flerdimensionalitet i det analyserede, som efter min opfattelse forsvinder i den governmentalityteoretiske optagethed af 'det neoliberale'.

Ser man udelukkende på resultatet af kompetencebeskrivelsesarbejdet i de nye studieordninger, fremstår mine analytiske greb imidlertid umiddelbart som et stort ståhej for ingenting. Som illustreret med det samlede kartografiske blik oven for, fremstår de kompetenceorienterede studieordninger qua dominansen af den mål-markedsorienterede diskurs som en klar åbning mod 'det neoliberale'. Ser man derimod på de forhandlinger eller 'forstyrrelser', jeg følger ved at se på de narrativer, som de interviewede knytter til reformarbejdet, bidrager mit arbejde imidlertid med en række nuancer, som typisk ikke bliver italesat af den governmentalityteoretiske forskning.

Mens den governmentalityteoretiske forskning typisk beskæftiger sig med *at* 'det neoliberale' sker, peger jeg med det studying through-inspirerede perspektiv i højere grad på historiens bagvendte lokale logikker. Nemlig, *hvordan* dette sker uden, at den danske kvalifikationsnøgle kan ses som en direkte refleksion af 'Bologna-processen' og til trods for den store energi, som fra lokal side investeres i at forsvare 'traditionen'.

DANSK RESUMÉ

Afhandlingen undersøger kompetencebegrebets betydning for uddannelsesudviklingen på de danske universiteter i lyset af de senere års universitetsreformer. Med udgangspunkt i et omfattende empirisk materiale viser afhandlingen, hvordan der med de nye kompetencebaserede studieordninger som projektionsskive sker en redefinition af forståelsen af universitetsuddannelsernes formål og værdi.

Afhandlingens analyser er funderet i en konstruktivistisk-policyanalytisk tilgang, som belyser det politiske krav om kompetencebaserede studieordninger som en kampplads for en række konkurrerende forestillinger om, hvilken værdi og funktion en moderne universitetsuddannelse skal udfylde for den enkelte og samfundet?

Som en overordnet konklusion viser afhandlingen på den baggrund, hvordan de indeværende universitetsreformer kan forstås som en transformation fra en epistemologisk-demokratisk til en mål-markedsorienteret forståelse, som betyder, at uddannelsesudviklingen i stigende grad defineres ud fra entydige og målfastsatte aktiviteter, der har til hensigt at føre kandidaterne direkte i job.

Empirisk forfølger afhandlingen to hovedspor. Det første spor viser, hvordan de seneste danske universitetsreformer og den fortolkning, som kompetencebegrebet har fået heri, kan ses i relation til simultane internationale processer i den fælleseuropæiske Bologna-proces. Gennem analyser af centrale internationale policytekster fra slutningen af det forrige årtusinde og frem demonstreres, hvordan forestillingen om universiteternes formål og værdi ændrer sig fra internationalt at handle om både markeds-mæssige og demokratiske mål til i den danske fortolkning primært at handle om arbejdsmarkedet. Og fra internationalt at handle om diversitet, fleksibilitet og livslang læring til i den nationale fortolkning at handle om ensartet kvalitet og professionsorientering

Det andet spor følger den lokale fortolkning og forhandling af det politiske krav om kompetencebaserede studieordninger på de danske universiteter og uddannelser. Med de humanistiske uddannelser som analysemateriale trækker afhandlingen på eksempler fra en del af universitetsverdenen, som traditionelt ikke har været orienteret mod bestemte anvendelsesfunktioner på arbejdsmarkedet, og hvor de arbejdsmarkedsorienterede kompetencekrav derfor har været en særlig udfordring.

Afhandlingens analyser bidrager her med en særlig opmærksomhed på, hvordan neologismer som 'kompetenceprofil' og 'kompetencemål', der indtil for få år siden var utænkelige på universiteterne, er blevet normaliseret og indarbejdet i de nye studieordninger, og hvordan bestemte formål og værdier i

den forbindelse konstrueres som legitime og relevante. Men de viser samtidig, dels hvordan der lokalt udspiller sig en definitionskamp om universitetsuddannelsernes formål og værdi. Dels, hvordan der som led heri foretages en lokal genfortolkning af det politiske kompetencebegreb, hvor kompetencebegrebet tillige bringes til at omfatte epistemologisk-demokratiske elementer som fx 'viden og indsigt' og 'et langsigtet samfundsbærende perspektiv'.

I diskussion med en mere bredt anvendt governmentalityteoretisk tilgang – der ser de aktuelle universitetsreformer som en entydig udfoldelse af en såkaldt 'neoliberal' diskurs – tematiserer afhandlingens endvidere en række væsentlige nuanceforskelle mellem de formål og værdier, der hhv. internationalt i regi af den fælleseuropæiske Bologna-proces, nationalt i de danske rammedokumenter og lokalt i de nye studieordninger italesættes som vigtige og relevante for en moderne universitetsuddannelse. Fx omkring det forhold, at 'demokratisk kompetence' i de nationale rammedokumenter eksplicit ekskluderes som et element, det er relevant at beskæftige sig med på universitetsniveau, hvorimod dette fastholdes som et centralt mål i de internationale Bologna-dokumenter.

Som en overordnet konklusion peger afhandlingen således på, hvordan der bag de politiske krav om professionsorientering tegner sig et langt mere divergent billede. Selvom kompetencebegrebet indebærer en markant ændring i den overordnede politiske ramme, inden for hvilken de faglige og pædagogiske forløb italesættes og legitimeres, er de danske universitetsuddannelser ikke ved at udvikle sig til professionsuddannelser, som er tilrettelagt i et 1:1-forhold med henblik på bestemte jobfunktioner. Men i takt med, at de tidligere epistemologisk-demokratiske elementer som fx 'viden og indsigt' og 'et langsigtet samfundsbærende perspektiv' oversættes til anvendelsesorienterede kompetencemål, bliver uddannelserne selv medproducenter af den mål-markedsdiskurs, de opponerer imod. Med kompetencebegrebet følger nemlig en ny performanceorienteret vidensopfattelse, der betyder, at uddannelsernes værdi – helt ned på niveau med de enkelte kurser – udelukkende positiviseres ud fra bestemte anvendelsesfunktioner. I de nye studieordninger ses dette i form af en ny type curriculumstyring, hvor centrale værdier fra de tidligere studieordninger som fx 'selvstændig faglig fordybelse' og 'kritisk konfrontation af viden' forsvinder til fordel for et mere entydigt fokus på direkte arbejdsmarkedsorienterede elementer.

I diskussionen med den governmentalityteoretiske tilgang udstiller afhandlingen hermed et paradoks. Et paradoks, der viser sig ved, at de lokale forsvar for 'traditionen' på den ene side har fået en række epistemologisk-demokratiske elementer til at træde tydeligere frem i de nye studieordninger. Men disse

elementer mister på den anden side deres tidligere legitimitet som mål i deres egen ret. For når de med de indeværende reformer oversættes til outputorienterede 'kompetencemål', sker der samtidig en udelukkelse af samtlige elementer, der ikke kan italesættes i form af bestemte anvendelsesfunktioner. Som sådan lægger afhandlingen derfor samlet set op til en diskussion af de kompetencerelaterede universitetsreformer som en generel indsnævring af de politiske acceptregler for, hvordan formålet og værdien af en universitetsuddannelse lader sig artikulere, som tillige sætter sig igennem lokalt.

ENGLISH ABSTRACT

The thesis explores the curricular implications of the concept of ‘competence’ that was introduced into the *Danish Framework of Qualifications for Higher Education* 2003 as part of the national implementation of the European Bologna Process.

The thesis takes a constructivist approach to policy analysis that addresses the concept of competence as a site of negotiation over the role and function of higher education. In accord with frequently used governmentality approaches, I show how the concept of ‘competence’ is linked to a major discursive shift away from an epistemological-democratic discourse in which the objective of higher education was linked to the maintenance of a broad and advanced knowledge base and to the preparation of students for life as democratic citizens. Instead, the new market-oriented discourse reduced the role of higher education to a question of preparing the students for the labour market.

However, I also problematise the underlying assumptions of the governmentality approaches for their tendency to presume that a neoliberal rationality is in the process of unfolding, and their concentration on the discourses, technologies and practices that demonstrate this. In contrast, I pay attention to the range of different rationalities and concerns, which are struggled over in a widely contested process of translating the *Bologna Framework of Qualification for the Higher Education Area* into a Danish context.

I study this contested process in two sites: national policy documents and three local study programmes in two universities. First, I make a comparison between the documents setting out the Bologna process and the Danish *Framework of Qualifications* – which preceded the Bologna process’ own Framework of Qualifications. The Bologna documents emphasise social and democratic development, and only one of their four objectives concerned preparation for the labour market. In contrast, I show how the Danish *Framework of Qualifications* made a dramatic discursive shift to focus only on the market-oriented discourse. Whereas the Bologna documents convey a post-Fordist vision of preparing students for a flexible labour, the Danish *Framework of Qualifications* deploys the concept of ‘competence’ to project a rigid standardisation of the professional skills required for specific elements of the labour market. In the Danish version, the state is still an important actor and its idea of the labour market is far from the Bologna process’ emphasis on diversification, flexibility and life long learning – this is far from a simple unfolding of a neoliberal rationality.

Second, the writing of the study programmes at the two universities raises further issues, which refine the governmentality approaches. The national requirement to rewrite the study programmes around ‘competence goals’ looks, on the face of it, like an unfolding of a neoliberal rationality. However, I explore the range of other rationalities and concerns that are also at play in the process of rewriting the study programmes. What this shows, is that the academics thought that they could comply with the overall requirements to produce ‘competence goals’, and in doing so, could in fact contest them, or at least retain important aspects of their traditional pedagogy. At the University of Copenhagen, their concern was to sustain the Humboldtian tradition of students’ freedom to pursue deep learning as a long term good for sustaining society. At Roskilde University, the concern was to sustain participatory and formative learning. In both cases, the academics felt they had succeeded.

What my study shows is, however, that the framework of the study programmes was so tight and the ‘competence goals’ defined the learning outcomes so stringently that there was no place in the study programmes for free and formative learning. As a consequence, I conclude that by trying to translate the ‘real values’ of the Danish university tradition into performance oriented ‘competence goals’, the academics became co-producers of a new kind of steering in which knowledge has become truly performative, and in which all values that could not be translated into ‘competences’ applicable to employment were excluded. The effect was to narrow the role and function of the university, because little room was left in the study programmes for anything not related to preparation for the labour market.

REFERENCER

- ACE Denmark Akkrediteringsinstitutionen (2008). Akkreditering og godkendelse af eksisterende kombinationskandidatuddannelse i kultur- og sprogødestudier og et andet fag, 11. November 2008, sagsnr. 08-033669. ACE Denmark, (online december 2010: http://www.acedenmark.dk/uploads/tx_acedecisions/RUC_kandidat_i_kultur-og_sprogødestudier_afgoerelsesbrev_11_nov_2008.pdf).
- (2008b). Vejledning om akkreditering af eksisterende universitetsuddannelser, 1. udgave, online på ACE Denmarks hjemmeside: <http://www.acedenmark.dk/index.php?id=237>
- (2008c). Notat af 27. oktober 2008 vedr. anmodning om akkreditering og godkendelse af eksisterende kandidatuddannelse med kultur- og sprogødestudier, ACE Denmarks ledelsessekretariat, ACE Denmark.
- (2008d). Akkrediteringsrapport – Eksisterende uddannelse, Universitet: Roskilde Universitetscenter, Uddannelse: Kandidatuddannelse med Kultur- og Sprogødestudier, ACE Denmark (online december 2010: http://www.acedenmark.dk/uploads/tx_acedecisions/RUC_kandidat_i_kultur-og_sprogødestudier_afgoerelsesbrev_11_nov_2008.pdf).
- (2009). Accreditation in Denmark. Online på ACE Denmarks hjemmeside: ACE Denmark 2009: http://www.acedenmark.dk/fileadmin/user_upload/dokumenter/Engelske_tekster/Accreditation_in_Denmark_2009.pdf
- Andersen, H.L. (red.) (2008). Bevidsthed om læring i uddannelserne: progression, portfolio og entrepreneurship, Arbejdsrapport 2008-1 marts 2008, Århus: Aarhus Universitet, Center for Undervisningsudvikling, 2008.
- (2010). "Constructive alignment" og risikoen for en forsimplede universitetspædagogik', (in) Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift nr. 9, oktober 2010: 30-35.
- Andersen, N.Å. (1999). Diskursive analysestrategier, Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann. Kbh.: Nyt fra Samfundsvidenskaberne, 1999.
- Asteriks (2010). Ny målestok for uddannelse, Nr. 53, juni-juli 2010, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet 2010: 6-9.
- Bacchi, C. (2000). 'Policy as discourse: what does it mean? Where does it get us?', (in) Discourse: Studies in the cultural politics of education, Vol. 21, No. 1. 2000, Taylor Francis Ltd, 2000: 45-57.
- Ball, S.J. (1990). Politics and policy making in education: explorations in policy sociology, New York: Routledge, 1990.
- (1993). 'What is policy. Text, trajectories and toolboxes', (in) Discourse (Vol. 13 (2)), Berghahn Journals, 1993.
- (1994). Education reform – a critical and post-structural approach. Buckingham and Bristol, PA: Open University Press, 1994.

- (1995). Intellectuals or technicians? The urgent role of theory in educational studies. *British Journal of Educational Studies*, 43(3): 255-272.
- (1998). 'Educational studies, policy entrepreneurship and social theory', (in) R. Slee, G. Weiner & S. Tomlinson: *School Effectiveness for Whom? Callings to the school effectiveness and school improvement movements*. London: Falmer Press, 1998.
- (1999). Labour, learning and economy: a policy sociology perspective. *Cambridge Journal of Education*, 29(2): 195-206.
- (2003). 'Professionalism, Managerialism, and Performativity', (in) L. Moos & J. Krejsler (eds.), *Professional development and Educational Change*. Copenhagen: Danish University of Education Press. 2003.
- (2006). *Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball*. New York: Routledge 2006.
- (2007). *Education Plc: Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education*. Abingdon, Oxon; New York: Routledge, 2007.
- (2009). 'Privatising Education, Privatising Education Policy, Privatising Educational Research: Network Governance and the 'Competition State''. *Journal of Education Policy* 42, 2999: 83-99.
- (2009b). 'Academies in Context: politics, business and philanthropy and heterarchical governance', (in) *Management in Education*, vol. 23, 2009: 100-103.
- (2009c). 'Global Education, Heterachies and Hybrid Organizations' , Workingpaper, forthcoming.
- (2009d). 'New Voices, New Knowledges and the New Politics of Education Research', Keynote speech at ECER, Vienna 2009, online: <http://www.eera-ecer.eu/ecer/ecer-2009-vienna/keynote-speakers/keynote-abstract-stephen-j-ball/>, hentet oktober 2009.
- Ball, S.J. & R. Bowe (1989). When the garment gapes: Policy and ethnography as practices. Paper presented at the Ethnography and education conferance, St. Hildas College, Oxford 1989: 9-11.
- (1992). Subject department and the 'implementation' of the National curriculum. *Curriculum Studies*, 24 (2), 1992: 97-117.
- Ball, S.J., R. Bowe & A. Gold (1992). *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.
- Bang, H. & A. Esmark (2009). 'Good Governance in Network Society: Reconfiguring the Political from Politics to Policy', (in) *Administrative Theory & Praxis / March 2009*, vol. 31, no. 1, 2009: 7-37.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft, Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1986.

BFUG/Bologna Follow-up Group (2006). BFUG9 8a 'Joint Degrees – A Hallmark of the European Higher Education Area?' Official Bologna Seminar, Berlin, 21-22 September 2006, Draft Summary and Conclusions.

BFUG/Bologna Working Group on Qualifications Frameworks & VTU/The Danish Ministry of Science, Technology and Innovation (2004). A framework for Qualifications in the Higher Education Area, Cph.: Ministry of Science, Innovation and Technology, 2004.

--- (2005). A Framework for Qualifications in the Higher Education Area, Cph.: Ministry of Science, Innovation and Technology, 2005.

--- (2007). A Framework for Qualifications in the Higher Education Area. Final Report, London: Department for Education and Skills, 2007.

Binchet, N. (2009). 'Polishing the family silver. Discussions at Roskilde University Center in Advance of the 2003 University Law', (in) Working Papers on the University Reform, Working Paper 11, Danish School of Education, Aarhus University, August 2009.

Blackmore, J. (2010). 'Gender and Educational Organizations: a feminist sociology', (in) S. Ball and M. Apple (eds.), Handbook of Sociology of Education, London: Routledge, 2010.

Blackmore, J. & H. Lauder (2004). 'Doing policy research', (in) B. Somekh & C. Lewin (eds.), Research Methods in the social Sciences, Sage, 2004.

Bloom, B.E. et al. (1956). Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals, vol. 1, New York: David MaKay Company, 1956.

Boni, A., J. Peris, E. Lopez, A. Hues (2009). 'Scrutinizing the Process of Adaption to the European Higher Education Area in a Spanish Degree University Using Power Analysis', (in) Power and Education, vol. 1 no. 1, 2009: 319-331.

Borgnakke, K. (1996a). Procesanalytisk teori og metode, bind 1, Procesanalytisk feltforskning og procesanalytisk kortlægning – en forskningsberetning, Kbh.: Danmarks Universitetsforlag, 1996.

--- (1996b) Procesanalytisk teori og metode, bind 2, Procesanalytisk metodologi, Kbh.: Danmarks Universitetsforlag, 1996.

--- (2006). Læringsdiskuserer og praktikker, Cph.: Akademisk Forlag, 2006.

--- (2006b). 'Forskningsstrategiske satsninger – empirisk forskning, evidens, Modus 2?', (in) Unge Pædagoger, Dansen om evidensen, vol. 3, 2006.

Borgnakke, K. (red.) (2008). Evalueringens spændingsfelter, Gylling: Klim, 2008.

Brown, P. (2001). 'Skill Formation in the 21st Century', (in) P. Brown, A. Green & H. Lauder (eds.), High Skills. Oxford: Oxford University Press.

Brown, P., A. Green & H. Lauder (2001). High Skills. Globalization, Competitiveness and Skill Formation. Oxford: Oxford University Press.

Bruno, I. (2009). 'The "Indefinite Discipline" of Competitiveness Benchmarking as a Neoliberal Technology of Government', (in) Minerva, Ó Springer Science+Business Media B.V. 2009, DOI 10.1007/s11024-009-9128-0: 261-280.

Bruno, I. & S. Jacquot & L. Mandin (2006). 'Europeanization through its instrumentation: benchmarking, mainstreaming and the open method of co-ordination ... toolbox or Pandora's box?', (in) Journal of European Public Policy, 13: 4,519 — 536, Routledge 2006, DOI: 10.1080/13501760600693895, Online Publication Date: 01 June 2006.

Buchardt, M. (2008). Identitetspolitik i klasserummet. 'Religion' og 'kultur' som viden og social klassifikation. Studier i et praktiseret skolefag. Ph.d.-afhandling, Kbh.: Københavns Universitet, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, 2008.

Budtz Pedersen, D. (2009). 'Forskningskvalitet som politisk kategori', (in) Jan Faye & Claus Emmeche (eds.), Hvad er forskning? Normer, videnskab og samfund, Kbh.: Nyt fra Samfundsvidenskaberne, 2009.

Butler, J. (1997), Excitable speech, a politics of the performative, New York: Routledge, 1997.

Campbell, J.L. & O.K. Pedersen (eds.) (2001). The Rise of Neoliberalism and Institutional Analysis: Princeton University Press, 2001.

CEC (2001). 'Involving experts in the process of national policy convergence', online: <http://europa.eu.int/comm/governance/areas/groups8/report:en.pdf>

Chase, S.E. (1995). 'Taking Narrative Seriously. Consequences for Method and Theory in Interview Studies', (in) R. Josselson & A. Lieblich (eds.), Interpreting Experience: The Narrative Study of Lives. Thousand Oaks, California: Sage, 1995.

Christensen, G. (2005). 'Projektarbejdets didaktik. En kritisk diskussion', (in) Nordisk Pædagogik vol. 25, Oslo 2005: 30-47.

--- (2006). 'Studieangst og gruppelev', (in) Unge Pædagoger nr. 4, 2006: 16-24.

--- (2008). Individ og disciplinering: det pædagogiske subjekts konstruktion, Frederiksberg: Samfundslitteratur 2008.

---(2010). 'Kønsmarkører som strategier i studerendes positioneringskampe', (in) Kvinder, Køn & Forskning nr. 1 2010: 34-43.

Cohen, A. (1999). *Signifying identities, anthropological perspectives on boundaries and contested value*, London: Routledge, 1999.

Collin, F. (2003). *Konstruktivisme*, Narayana Press, Gylling: Samfundslitteratur, Roskilde Universitetsforlag, 2003.

Collin, F. & J. Faye (2008). *Ideer vi lever på. Humanistisk viden i videnssamfundet*. Kbh.: Akademisk Forlag, 2008.

- Corbett, A. (2003). 'Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurs: towards a new history of higher education' (in) the European Community European Journal of Education, 38(3): 315-330.
- (2005). 'Universities and the Europe of Knowledge. Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Union' (in) Higher Education Policy, 1955-2005. Houndmills: Palgrave Macmillan, 2005.
- (2006). 'Higher Education as a Form of European Integration: How Novel? The Dynamics of EU Higher Education Policy-Making', (in) Arena Working Papers 06/15. Oslo: Arena, 2008.
- Cort, P. (2008). 'Transcending the nation state: towards a European vocational education and training model,' (in) *Cursiv* nr. 3, 2008 1, Skriftserie udgivet af Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, DPU 2008: 57-77.
- (2009). 'The EC discourse on Vocational Training: How a 'Common Vocational Training Policy' Turned into a Life Long Learning Strategy', (in) *Vocations and Learning* (2009) vol. 2, 2008: 87-107.
- (2010). 'Stating the Obvious: the European Qualifications Framework is not a neutral evidence-based policytool', (in) *EERJ/European Educational Research Journal*, vol. 9., no. 3, 2010: 304-316.
- Dale, E.L. (1990). Samfunns- og kulturkritisk ramme for Universitet og højskole, Rapport, Pædagogisk Forskningsinstitut, Universitetet i Oslo, Oslo: Universitetsforlaget, 1990.
- Dale, R. & S. Robertson (eds.) (2010). Globalisation and Europeanisation in Education, London: Symposium Books, 2010.
- Danmarks Evalueringsinstitut/EVA (2002). Systematic evaluation in an international context: A small country perspective, by Tobias Lindeberg, Paper presented at 24th EAIR Forum in Prague, September 2002.
- (2003). International Comparative Evaluation – a way to ensure transparency and promote quality improvement in higher education, Paper presented at the INQAAHE 2003 biennial conference "Quality and Standards – National, Regional and Global", 14th – 17th April 2003, Dublin. Sub-theme: Quality and Standards – The regional perspective. 2003.
- (2006). Erfaringer med kvalifikationsnøglen, Konklusioner fra seks pilotprojekter om den danske kvalifikationsnøgle, EVA: online: www.eva.dk, 2006.
- (2006b). Akkreditering inden for det videregående uddannelsesområde – dansk og international praksis, Danmarks Evalueringsinstitut, 2006, Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: www.eva.dk
- (2006c). Akkreditering og kriterieformulering: Erfaringer og perspektiver. Notat. Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: www.eva.dk
- Dansk/KU/Studienævnet for nordiske studier og sprogvidenskab ved Københavns Universitet (1998). Studieordningen for kandidatuddannelsen i dansk 1998,

--- (1999). Studieordningen for Bacheloruddannelsen i dansk 1999, revideret 2003.

--- (2005). Studieordningen for Bacheloruddannelsen i dansk 2005, revideret 2007.

--- (2008). Studieordningen for kandidatuddannelsen i dansk, 2008.

Dean, M. (1999). *Governmentality. Power and rule in modern society*. London: Sage Publications, 1999.

--- (2006). *Governmentality. Magt og styring i det moderne samfund*. Frederiksberg: Forlaget Sociologi.

Deleuze, G. & F. Guattari (1987). *A thousand plateaus. Capitalism and schizophrenia*. Minneapolis & London: University of Minnesota Press, 1987.

Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO, 1996.

EC/The European Commission (1988). *Magna Charta Universitatum*, Bologna, Italy September 18, 1988 [ikke offentliggjort i Den Europæiske Unions Tidende]

--- (1997). *The Lisbon Convention. Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region*, Lisbon: April 11, 1997.

--- (1998). *Sorbonne Joint Declaration, Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom*, Paris, the Sorbonne, May 25 1998 [ikke offentliggjort i Den Europæiske Unions Tidende].

--- (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*, Brussels: EU, 1999 [ikke offentliggjort i Den Europæiske Unions Tidende].

--- (2000). *Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region*, Brussels: The Council of Europe/EU, 2000.

--- (2000). *Lisbon Strategy*, Brussels: EC 2000, siden afløst af ny strategi frem til 2020.

--- (2001). *Towards the European Higher Education Area, Communiqué of the Meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001*, Brussels: EC, 2001.

--- (2003). *Realizing the European Higher Education Area, Communiqué of Ministers Responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003*, Brussels: EC, 2003.

--- (2005). *The Bergen Communiqué. The European Area of Higher Education: Achieving the Goals, Communiqué of Ministers Responsible for Higher Education*, Brussels: EC, 2005.

--- (2005b). *The Overarching Framework of Qualification for the EHEA adopted at the Bergen Conference of European Ministers Responsible for Higher Education 2005*, online:
http://www.bologna-bergen2005.no/EN/BASIC/050520_Framework_qualifications.pdf

--- (2007). London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world, EC: Brussels 2007.

--- (2008). The European Qualifications Framework on Life Long Learning, EQF, Brussels: EU, 2008.

--- (2009). Higher Education in Europe 2009: Development in the Bologna Process, Memo 09/172 April 22, Brussels: EU, 2009.

--- (2009b). The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009.

EERJ/European Educational Research Journal (2010). Special Issue – The Bologna-process: help or hindrance to the development of European higher education?, vol. 9, no. 1 2010 ISSN 1474-9041, online: http://www.wvwords.eu/eeerj/content/pdfs/9/issue9_1.asp

Elias, N., S. Mennell & G. Morrissey (1978). What is Sociology? New York: Columbia University Press, 1978.

EUA, The European University Association, Trends ENQA (2005). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, Helsinki: European Association for Quality Assurance in European Higher Education, 2005.

Europa-Parlamentrådet (2008). Europa-parlamentets og rådets henstilling af 23. april 2008 om etablering af den europæiske referenceramme for kvalifikationer for livslang læring (EØS-relevant tekst) (2008/C 111/01).

Fejes, A. (2006). 'Constructing the adult learner – a governmentality analysis', (in) Lindköpings Studies in Education and Psychology (vol. 106, pp. 5-86) Lindköping: Lindköping Universitet Educational Sciences, 2006.

--- (2008). 'Standardising Europe: The Bologna Process and new modes of governing', (in) Learning and Teaching (vol. 1, Issue 2, Summer 2008, pp. 25-49) Online: Berghahn Journals, 2008.

Filosofi, Studienævnet for Filosofi/KU (1998). Studieordning for Den 2-årige kandidatuddannelse i Filosofi 1998-ordningen, 1998.

--- (1998). Katalog over studieelementer for kandidatuddannelsen i Filosofi, Filosofi 1998.

--- (2000). Grundfagsstudiet i Filosofi – 2000-ordning, Filosofi, 2000.

--- (2005). Studieordning for grundfagsstudiet på BA-niveau i Filosofi – 2005-ordning, under uddannelsesbekendtgørelsen af 2004, revideret i 2007.

--- (2005b). Kunsten at studere filosofi – Studievejledning, red. Klemens Kappel, Afdeling for Filosofi, Københavns Universitet, 2005.
Online: <http://filosofi.ku.dk/upload/application/pdf/f51d6748/KunstenAtStudereFilosofi.pdf>

- (2005c). Om brugen af seminarer på bacheloruddannelsen (red.), Klemens Kappel, Afdeling for Filosofi, Københavns Universitet, 2005. Online: <http://filosofi.ku.dk/upload/application/pdf/f51d6748/Om%20seminarer.pdf>
- (2008). Studieordningen for kandidatuddannelsen i filosofi, 2008-ordningen, Filosofi 2008.
- (2009). Studieordning for kandidatuddannelsen i Filosofi, 2008-ordningen, revideret 2009, Justeret 2010.
- Florida, R. (2005). *The flight of the Creative Class: The New Global Competition for Talent*. Harper Business.
- Foucault, M. (1977). *The Archeology of Knowledge*, London: Tavistock 1997.
- (1984). 'What is Enlightenment?', (in) P. Rabinow (ed.), *The Foucault Reader*. New York: Pantheon, 1984: 32-50.
- (1991). 'Politics and the Study of Discourse', (in) G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (eds.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*, London: Harvester Wheatsheaf, 1991: 53-72.
- (1994 [1978]). 'Questions of method' (in) J. Faubion (ed.), *Essential works of Michel Foucault 1954-1984* (vol. 3), London: Penguin Books Ltd, 1994: 223-238.
- (2003). 'The subject and power', (in) P. Rabinow & N. Rose (eds.), *The essential Foucault: Selections from the Essential Works of Foucault 1954-1984*, New York: The New Press, 2003: 229-245.
- Geras, N. (1999). *Discourse of extremity. Radical Ethics and Post-Marxist Extravagances*, London: Verso, 1999.
- Giddens, A. (2000). *Runaway World: How Globalization is Reshaping our Lives*, New York: Routledge, 2000.
- Glaser, B.G. & A.L. Strauss (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, London: Weidenfeld and Nicolson, 1968.
- Gornitzka, Å. (2006). *The Open Method of Coordination as Practice – A watershed in European education policy?* ARENA Working Paper No. 16, December 2006, online: <http://www.arena.uio.no>
- Gramsci, A. (1971). *Prison Notebooks*. London: Lawance and Wishart, 1971.
- Gustafsson, J. (2003). *Integration som text, diskursiv och social praktik – en policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskolaklassen*, Goteborg studies in educational sciences, Göteborg Universitet: Göteborg, 2003.
- Hajer, M. A. (1995). *The politics of Environmental Discourse: Ecological modernization and the policy process*, Oxford: Clarendon Press, 1995.
- Hall, S. (2005). 'New Labour's Double-shuffle', (in) *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, vol. 27, 2005: 319-335.

Hansen, E. (1997). En koral i tidens strøm: RUC 1972-1997. Frederiksberg: Roskilde University Press, 1997.

--- (2006). Histories of RUC – Roskilde University Centre, Working Papers on the University Reform no. 3, Danish University of Education, November 2006.

Heede, D. (1997). Det tomme menneske. Introduktion til Michel Foucault, Kbh.: Museum Tusulanums Forlag, 1997.

Henckel, O. & S. Wright (2008). 'Interview. The Bologna process: a voluntary method of coordination. Ole Henckel interview by Susan Wright on 28 January 2008', (in) Learning and Teaching, Berghahn Journals, Vol. 1, Issue 2, Summer 2008, , 2008: 3-25.

Herman, S. (2003). Et diagnostisk Landkort over kompetenceudvikling og læring – pejlinger og skitser, Learning Lab Denmark, Danmarks Pædagogiske Universitet, 2003.

--- (2007). Magt og oplysning. Folkeskolen 1950-2006, Kbh.: Unge Pædagoger.

Herman, S. & J.E. Kristensen (2003). 'Kompetenceudviklingens nye sociale spørgsmål – det sociale som investeringsobjekt', (in) Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 4, Kbh., 2003: 48-65.

Howarth, D. (2000). Discourse. Buckingham: Open University Press, 2000.

--- (2005). Diskurs. En introduktion. Kbh.: Hans Reitzels Forlag, 2005.

Howarth, D. & Y. Stavrakakis (2000). 'Introducing discourse theory and political analysis', (in) D. Howarth, A.J. Norval & Y. Stavrakakis (eds.), Discourse theory and political analysis: Identities, hegemonies and social chance, Manchester: Manchester University Press: 1-23.

Huisman, J., M.C. van der Wende & A. Lub (2002). 'Higher Education Institutions' Responses to European Integration and Globalisation' online:
http://www.utwente.nl/cheps/research/current_projects/track_2/2CHEinstitutionsresponses.doc, (downloaded March 2004).

HUM/KU [Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet] (2003). Kompetencelandskabet. Oplæg til arbejdsproces for kompetencebeskrivelser af de humanistiske uddannelser. Udarbejdet af FLORIS Consult i samarbejde med Det Humanistiske Fakultet, Det Humanistiske Fakultet, Kbh.: KU 2003.

--- (2003b). Oplæg om kompetencebeskrivelser. PPT-oplæg til brug for studienævnene ved implementering af kompetencebeskrivelser i nye studieordninger, Det Humanistiske Fakultet, Kbh.: KU 2003.

--- (2003c). Kompetencebeskrivelser – faglighed i kompetencetermer. Støttedokument til brug for studienævnene ved implementering af kompetencebeskrivelser i nye studieordninger, Det Humanistiske Fakultet, Kbh.: KU, 2003.

--- (2003d). Projektbeskrivelse som sendt til VTU i 2003 (downloadet 2. juli 2010: <http://webarkiv.hum.ku.dk/studiereform/Projektbeskrivelse.html>).

--- (2004). Kompetenceveje. Inspiration til studienævnene og eksempler på kompetencebeskrivelser, Udarbejdet af Reformsekretariatet i samarbejde med de tre arbejdsgrupper De Moderne Europæiske Fremmedsprog, De Tværnationale Kulturvidenskabelige Fag og De Teoretiske Fag, maj 2004, Det Humanistiske Fakultet, Kbh.: KU 2004.

--- (2004b). Bilag til Kompetenceveje. Kommissorium og retningslinjer for arbejdsgrupper under Det Humanistiske Fakultets kompetenceprojekt, formålet med Kompetenceveje, brev til rektor Linda Nielsen om kompetenceprojektet samt arbejdsgruppernes egne bidrag til projektet, Kbh.: KU 2004.

--- (2010). Strategi for fremtidens uddannelseslandskab, 26. august 2010, jour. nr. 401-008-104550, Dekanetet, Det Humanistiske Fakultet, Kbh.: KU 2010.

Hutters, C. & M. Mogensen (2006). Fra pensumtænkning til kompetencetænkning. En forundersøgelse af erfaringer og udfordringer i forbindelse med kompetencebeskrivelser på universiteterne, UNIPÆD – Enhed for universitetspædagogisk udvikling og efteruddannelse Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter, 2007 (<http://www.ruc.dk/upload/application/pdf/c5e89d6e/kompetence1.pdf>)

Hutters, C. & B. S. Nielsen (2007). Kompetencetænkning som fornyelse af universiteternes uddannelsestænkning. Evaluering af projektet 'Fra kvalifikationstænkning til kompetencetænkning, UNIPÆD – Enhed for universitetspædagogisk udvikling og efteruddannelse Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter, 2007. (<http://rudar.ruc.dk/bitstream/1800/5234/1/slutevaluering.pdf>)

Illeris, K. (1979). Problemorientering og deltagerstyring, Roskilde Universitetsforlag: Roskilde, 1979.

--- (1981). Modkvalificeringens pædagogik; problemorientering, deltagerstyring og eksemplarisk indlæring, Unge Pædagogers Serie B 28: Kbh., 1981.

Information (2009). 'Bologna-aftalens jubilæum fejres med protester', (in) Dagbladet Information den 29. Juni 2009: 12-13.

Jessop, B., N. Fairclough & R. Wordak (eds.) (2008). Education and the Knowledge-Based Economy in Europe, Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

Jørgensen, L. Winther & L. Phillips (1999). Diskursanalyse som teori og metode, Gylling: Samfundslitteratur, Roskilde Universitetsforlag, 1999.

Kallionen, Outi (2010). 'Defining and Comparing Generic Competences in Higher Education' (in) European Educational Research Journal, Volume 9 Number 1, doi: 10.2304/eej.2010.9.1.56

Karseth, B. (2008). 'Qualifications Frameworks' (in) Learning and Teaching, Vol. 1, Issue 2, Summer 2008: 77-101.

Keeling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse, European Journal of Education,

Vol. 41, No. 2, 2006, Oxford: Blackwell Publishing Ltd. Oxford.

--- (2008). 'Locating ourselves in the 'European Higher Education Area': investigating the Bologna Process in practice' (in) XXX Pembroke College, University of Cambridge, online: <http://www.epsnet.org/2004/pps/Keeling.pdf>

KoS/RUC [Studienævnet for Kultur- og Sprogødestudier, Roskilde Universitet] (2000). Studieordning af 28. juni 2000 (for studerende som er indskrevet på basis 01.09.04 eller tidligere samt for studerende som er optaget direkte på kandidatuddannelsen 01.09.06 eller 01.09.07), RUC: Roskilde, 2000.

--- (2000b). Udfyldende bestemmelser [til studieordningen af 28. juni 2000](#), RUC: Roskilde, 2000.

--- (2000c). Profildokumentet, Kultur- og Sprogødestudier: Roskilde Universitet, 2000, online: http://www.ruc.dk/cuid/uddannelser/kultsprog/Om_faget/profil/

--- (2004). Studievejledning, Kultur- og Sprogødestudier, februar 2004, Kultur- og Sprogødestudier:

--- (2004). Studievejledning, Kultur- og Sprogødestudier, Februar 2004, Kultur- og Sprogødestudier: Roskilde Universitet, 2004, online: http://www.ruc.dk/cuid/uddannelser/kultsprog/Om_faget/studievejledning2002/

-- (2007). Studieordning af 5. juni 2007 (for studerende som er indskrevet på basis 01.09.05 eller senere samt for studerende som optages på kandidatuddannelsen 01.09.08 eller senere), RUC: Roskilde, 2007.

--- (2007b). [Udfyldende bestemmelser](#) til studieordningen af 5. juni 2007, Roskilde Universitet, 2007. Online: http://www.ruc.dk/cuid/uddannelser/kultsprog/Om_faget/

--- (2007c). [Målbeskrivelser](#) til studieordningen af 5. juni 2007, Roskilde Universitet, 2007. Online: http://www.ruc.dk/cuid/uddannelser/kultsprog/Om_faget/

Krejsler, J. (2005). 'Professions and their Identities: how to explore professional development among (semi-) professions', (in) Scandinavian Journal of Educational Research, 49 (4): 335-357.

--- (2006). 'Professionel eller kompetencenomade: Hvordan tale meningsfuldt om 'professionel' udvikling?', (in) Nordisk Pedagogik [Nordic Educational Research], 26(4), 2006.

--- (2007). 'Learning, Competency Nomads, And Post-Signifying Regimes: On Teachers And School In The Transition From 'Industrial' To 'Knowledge' Society', (in) Krejsler John (ed.), Learning Beyond Cognition, 1, Copenhagen, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 2007: 37-56.

Kristensen, J.E. (2003). 'Almendannelse og studieforberedelse i kompetenceudviklingens æra', (in) UVM 2003. Uddannelse 01-2003, Undervisningsministeriet 2003. Online: <http://udd.uvm.dk/200301/udd200301-06.htm?menuid=4515>

Kristensen, J.E. & S. Pildal Hansen (2006). Socialanalytisk Samtidsdiagnostik – baggrund, ansatser, mellemværender og udestående (s.m. Signe Pildal Hansen); offentliggjort arbejdspapir, DPU 2006).

- Kristensen, J.E. & S. Nepper Larsen (2007). 'Økonomiens metamorfoser og kapitalismens hamskifte – om vidensøkonomi og kognitiv kapitalisme' (in) Dansk Sociologisk Tidsskrift (nov. 2007 – in print).
- Kristensen, J.E. (2007b). 'Den gemene sammenhængskraft – sammenhængskraft som vilje og forestilling', (in) Peter Lodberg (ed.), *Sammenhængskraften – replikker til Anders Fogh Rasmussen*, Kbh.: Univers, 2007.
- (2008b). 'Det moderne universitets idé og selvbeskrivelse gennem 200 år – en universitetshistorisk indledning', (in) Kristensen, J.E. et al. (eds.), *Ideer om et universitet (...)*, Gylling: Århus Universitetsforlag, 2008: 23-75.
- Laclau, E. (1988). 'Metaphor and Social Antagonisms', (in) *Marxism and the Interpretation of Culture*, (eds.) E. Nielson et al., London: Macmillian Education Ltd, London 1988.
- (2007). *Emancipation(s)*. Verso, London.
- Laclau, E. & C. Mouffe (1985). *Hegemony & Socialist Strategy – Towards a Radical Democratic Politics*. Verso, London.
- (1987). 'Post-marxism without Apologies', (in) *New Left Review* (vol. 166), 1987: 79-106.
- (1997). *Hegemoni og Demokrati*. Kbh.: Akademisk Forlag, 1997.
- (2002). 'Hvorfor betyder tomme udtryk noget i politik?', (in) Jensen, Carsten og Allan Dreyer Hansen (eds.), *Det radikale demokrati – diskursteoriens politiske perspektiv*, Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- (2002b). 'Hinsides det sociales positivitet: antagonismer og hegemoni', (in) Jensen, Carsten og Allan Dreyer Hansen (eds.), *Det radikale demokrati – diskursteoriens politiske perspektiv*, Roskilde: Roskilde Universitetsforlag, 2002.
- Larsen, J.E. (2006). "Ikke brød alene...", *Argumenter for humaniora og universiteter i Norge, Danmark, Tyskland og USA 1945-05*. Ph.d.-afhandling. [Not bread alone ... PhD Thesis]. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet, 2006.
- Lather, P. (2007). *Getting Lost: Feminist efforts toward a double(d) science*, State University of New York: State University of New York Press, Albany, 2007.
- Lawn, M. (2003). 'The "Usefulness" of Learning: The struggle over governance, meaning and the European education space' (in) *Discourse: studies in the cultural politics of education*, Vol. 24, No. 3. December 2003: 325-336.
- Lawn, M. & A. Novoa (eds.) (2002). *Fabricating Europe, the formation of an education space*, Dordrecht/Boston: Kluwer Academic, 2002.
- Lawn, M. (2007). 'The platinum metre: standardising a European education policy space', keynote speech at the EES conference, Odense, Denmark, 18-19 October 2007,

- Lawn, M., R. Rienne & S. Grek (2011). 'Changing spatial and social relations in Europe', (in) J. Ozga, P.-D. Larsen, C. Segerholm & H. Simole (eds.), *Fabricating quality in education, data and governance in Europe*, London: Routledge, 2011: 11-19.
- Lawn, M. & C. Segerholm (2011). 'Europe through experts and technologies', (in) J. Ozga, P.-D. Larsen, C. Segerholm & H. Simole (eds.), *Fabricating quality in education, data and governance in Europe*, London: Routledge, 2011: 32-47.
- Leisner, A. (2007). 'Governmentality, European Politics and the Neo-liberal Reconstruction of German Universities', (in) *Policy Futures in Education*, Volume 5, Number 4, 2007, doi: 10.2304/pfie.2007.5.4.449
- Levin, B. (1998). 'An Epidemic of Education Policy: (what) can we learn from each other?', (in) *Comparative Education*, 34 (2), 1998: 131-141.
- Lindberg, K. (2005). 'Litteraturforskere i protest mod studieleder', (in) *Berlingske Tidende*, 15. januar 2005.
- Manzet, M. (2008). 'Are British higher educational concerns different from European higher education concerns?', (in) *Learning and Teaching* (Vol. 1, Issue 2, Summer 2008, pp. 51-78) Online: Berghahn Journals, 2008.
- Mitchell, T. (2006). 'Society, Economy and the state effect' (in) Aradhana shama & akhil gupta (eds.) *The anthropology of the state. A reader*, Oxford: Blackwell 2006, pp. 170-186.
- Neave, G. & A. Amaral (2008). 'On Process, Progress, Success and Methodology or the Unfolding of the Bologna Process as it Appears to Two Reasonably Benign Observers', (in) *Higher Education Quarterly*, 62(1-2), 40-62. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00380.x>
- Nielsen, G.B. (2010). *Student Figures in Friction. Explorations into Danish University Reform and Shifting Forms of Student Participation*, PhD Thesis, Danish School of Education, Aarhus University, 2010.
- Nóvoa, A. & M. Lawn (eds.) (2002). *Fabricating Europe. The formation of an Education Space*, Boston/London: Kluwer Academic Publish, 2002.
- OECD (1998). *Redefining Tertiary Education*, OECD-publishing, 1998.
- (2004). *Reviews of national policies for education: University education in Denmark – examiners' report*. Pre-publication version. Jan 06, 2004.
- Peters, M. (2003). *Futures of critical theory, dreams of difference*, LanhamRowman & Littlefield; 2003
- Pestre, D. (2009). *Understanding the Forms of Government in Today's Liberal and Democratic Societies: An Introduction* Published online: 17 September 2009
 _ Springer Science+Business Media B.V. 2009 *Minerva* (2009) 47: 243–260. DOI 10.1007/s11024-009-9126-2

Power, M. (1997 [1999]). *The Audit Society – Rituals of Verification*. Somerset: Oxford University Press, 1999.

Puhakka, A., J. Rautopuro & V. Tuominen (2010). 'Employability and Finnish University Graduates' (in) *ERRJ* 2010, doi: 10.2304/eerj.2010.9.1.45: 45-56

Rasmussen, S.E. (2009). 'Danmark går forrest i Bologna-proces', (in) *Universitetsavisen*, Københavns Universitet, 17.07.2009, online september 2010: uniavisen.dk/udland/danmark-gaar-forrest-i-bologna-proces

Rektorkollegiet (2007). *Akkreditering af universitetsuddannelser – om principper og procedurer*, Wilbert van der Meer (ed.), København: Rektorkollegiet 2007, online: http://dkuni.dk/typo3conf/ext/naw_securedl/secure.php?u=0&file=fileadmin/user_upload/downloads/nyheder/Publikation.pdf&t=1240502702&hash=64ba3af8b1abc1e085f50cd4c2cfe005

Richter, L. & K. Villesen (2009). 'Bologna-aftalens jubilæum fejres med protester', (in) *Dagbladet Information*, bragt i den trykte udgave 22. juni 2009, downloadet den 13. august 2009: <http://www.information.dk/195325>

Regeringen (2006). [Globaliseringsstrategien "Fremgang, fornyelse og tryghed"](#) (pdf – 750 kb), Udgivet 20. april 2006.

Rose, N. (1998). 'The death of the social? Refiguring the territory of government', (in) *Economy and Society*, nr. 3, Aug., 1996: 327-356.

--- (1999). *Powers of freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

Rose, N., & Miller, P. (1992). 'Political power beyond the state: Problematic of government', (in) *The British Journal of Sociology*, (43(2)), pp. 173-205, UK: The British Journal of Sociology, 1992.

Rosie, A. (2002). 'The undergraduate social science curriculum and its location: regulatory discourse in action', (in) *Benchmarking and Quality Management: The debate in UK Higher Education*, D. Jary, Wiltshire (ed.), C-SAP: LTSN Centre for Sociology, Anthropology and Politics, University of Birmingham, UK, 2002.

Ross, A. (2000). *Curriculum. Construction and critique*, London: Falmer Press, 2000.

RUC [Roskilde Universitet]/Uddannelses- og forskningsafdelingen (2005). *Vejledning om udarbejdelse af kompetencebeskrivelser for bacheloruddannelserne*, Notat, uddannelses- og forskningsafdelingen 18. august 2005, J.nr.: 2002-00-512/0005

--- (2005b). *Kompetencebeskrivelse – prototype – RUC – Engelsk*, rundsendt per mail til studienavn og arbejdsgrupper, ultimo 2005.

--- (2005c). *Kompetencebeskrivelse (skabelon) Bachelor i humaniora (BA) med [fagets navn] og Engelsk*, rundsendt per mail til studienavn og arbejdsgrupper 18. august 2005.

- (2005d). Kompetencebeskrivelse – prototype – RUC –Bachelor i naturvidenskab (B.Sc.) med Miljøbiologi og Engelsk, rundsendt per mail til studienævn og arbejdsgrupper 18. august 2005.
- (2005e). Kompetencebeskrivelse – prototype – RUC –Bachelor i samfundsvidenskab (B.Sc.) med Forvaltning og Engelsk, rundsendt per mail til studienævn og arbejdsgrupper 18. august 2005.
- (2005f). Kompetencebeskrivelse (skabelon) Bachelor i humaniora (BA) med Engelsk og Pædagogik, rundsendt per mail til studienævn og arbejdsgrupper 18. august 2005.
- ... (2006). Udviklingskontrakt for 2006-2008 for Roskilde Universitet af 19. juni 2006. Bestyrelsesformanden og Roskilde Universitet: Roskilde Universitet 2006, online: <http://www.ruc.dk/upload/application/pdf/362654f8/Udviklingskontrakt.pdf>
- /Prorektor (2007). RUCs værdigrundlag og pædagogiske principper, internt notat 20. november 2007, offentliggjort på universitetets hjemmeside.
- (2008). Mail til studieledere vedr. skabelon til en kompetencebeskrivelse for en kandidatuddannelse ..., RUC: Roskilde, 2008.
- (2008b). Kompetencebeskrivelse for en kandidatuddannelse, hvor [OB-fag] udgør det ene af to fag, Roskilde: Roskilde Universitet, 2008.
- /Uddannelses- og forskningsafdelingen (2008c). Kvalifikationsrammens gradstypebestemmelser, internt notat 17. juni 2008.
- (2010). Appendiks 2, Kompetencebeskrivelse for en Kandidatuddannelse, hvor Journalistik udgør det ene af to fag, 2. august 2011, 2006-00-513-JOUR/0001, rundsant per mail til studienævn, 17. juni 2008.
- (2010b). Appendiks 2, Kompetencebeskrivelse for en kandidatuddannelse, hvor [OB-fag] udgør det ene af to fag, 2006-00-513-[Fag]/0001, rundsant per mail til studienævn, 17. juni 2008.
- Rutherford, J. (2005). 'The market comes to higher education', (in) Learning and Teaching in the Social Sciences, vol. 2, nr. 1, 2005: 3-28.
- Sarauw, L.L. (2005). 'Elevernes eksistentielle vejleder', (in) Weekendavisen, nr. 51, årgang 256. 2005.
- (2006). Praktik- og jobformidling. En forundersøgelse af behovet for en landsdækkende portal til praktik- og jobformidling ved de 12 danske universiteter. Udarbejdet af Laura Louise Sarauw for Erhvervskontakten ved Det Humanistiske Fakultet og Studieadministrationen ved Københavns Universitet 2005-2006, Københavns Universitet: Repro 2006.
- (2006b) Appendiks. En forundersøgelse af behovet for en landsdækkende portal til praktik- og jobformidling ved de 12 danske universiteter. Udarbejdet af Laura Louise Sarauw for Erhvervskontakten ved Det Humanistiske Fakultet og Studieadministrationen ved Københavns Universitet 2005-2006, Københavns Universitet: Repro 2006.
- Schmidt, L.H. (2000 [1992]). Det socialanalytiske perspektiv, Kbh.: Aarhus Universitetsforlag, 2000.

- Shore, C. & S. Wright (1997). 'Policy. A new field of anthropology', (in) C. Shore & S. Wright (eds.), *Anthropology of policy. Critical perspectives on governance and power* (pp. 3-39). London and New York: Routledge.
- Staunæs, D. (2007). 'Subversive analysestrategier – eller governmentality med kjole, fjerboa og sari', (in) D. Staunæs & J. Kofoed (eds.), *Magtballader – 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivelse*, Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, 2007, pp. 252-269.
- Staunæs D. & D.M. Søndergaard (2005). 'Interview i en tangotid', (in) *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*, Kbh.: Hans Reitzels Forlag, 2005.
- Sultana, R. (2002). 'Quality education and training for tomorrow's Europe: a contrapuntal reading of European Commission documents', (in) A. Nóvoa and M. Lawn, *Fabricating Europe: The formation of an education space*, Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic, pp. 109-130.
- Søndergaard, D. M. (2000). *Tegnet på kroppen – køn: koder og konstruktioner blandt unge i akademia*, Århus: Museum Tusulanums Forlag Københavns Universitet, 2000.
- Teichler, U. (1996). 'Comparative higher education: potentials and limits', (in) *HigherEducation* 32(4) 1996, pp. 431-465.
- Teichler, U. & J. Gordon (2001). 'Mobility and co-operation in education – recent experiences in Europe', (in) *European Journal of Education* 36(4), 2001, pp. 397-406.
- Tight, M. (2003). *Researching Higher Education: Issues and Approaches*, Berkshire: McGrawHill Education, 2003.
- Torfinn, J. (1999). *New theories of discourse: Laclau, Mouffe and Žižek*. Oxford: Blackwell Publishers, 1999.
- Townshend, J. (2003). 'Discourse theory and political analysis: a new paradigm from the Essex school', (in) *British Journal of Politics and International Relations* 5(1) 2003, pp. 129-142.
- Trends I (1999). *Trends in Learning Structures in Higher Education*, I. Knudsen, G. Haug & J. Kirstein (eds.), Brussels: European Commission: 1-69, 1999.
- Trends II (2001). *Towards the European higher education area: survey of main reforms from Bologna to Prague*, G. Haug & C. Tauch (eds.), Brussels: European Commission.
- Trends III (2003). *Trends 2003: Progress toward the European Higher Education Area*, S. Reichert & C. Tauch (eds.), Brussels: European Commission 2003.
- Tuning (2003). *Tuning Educational Structures in Europe, Final Report, Phase One*, Julia González & Robert Wagenaar (eds.), University of Deusto and University of Groningen 2003.
- Tuning (2005). *Tuning Educational Structures in Europe, Final Report, Phase One*, Julia González & Robert Wagenaar (eds.), University of Deusto and University of Groningen 2005.

Ulriksen, L. (1997). Projektpædagogik – hvorfor det? Erhvervs- og uddannelsesgruppen, Roskilde: Roskilde Universitetscenter, 1997.

Ursin, J., B. Zamorski, E. Edvardsson Stiwne, C. Teelken & M. Wihlborg (2010). Introduction. The Bologna Process: help or hindrance to the development of European higher education?, (in) European Educational Research Journal, Volume 9 Number 1 2010, pp. 29-31 doi: 10.2304/eerj.2010.9.1.29

UVM/Undervisningsministeriet (2002). Det Nationale Kompetenceregnskab. Nøglekompetencer – forskerbidrag til Det Nationale Kompetenceregnskab, UVM: Kbh., 2002.

Villadsen, K. (2002). 'Michel Foucault og kritiske perspektiver på liberalismen – Governmentality eller genealogi som analysestrategi', (in) Dansk Sociologi, nr. 3, 2002: 78-97.

--- (2003). Det sociale arbejdes genealogi. Om kampen for at gøre fattige og udstødte til frie mennesker, ph.d.-afhandling, København: Sociologisk Institut, 2003.

VTU (1993). Bekendtgørelse nr. 573 af 2. juli 1993 om studiestrukturen for uddannelser ved universiteter m.fl., VTU 1993.

VTU (1995). Humanistbekendtgørelsen 1995. Bekendtgørelse om humanistiske uddannelser på universiteterne i henhold til § 2, stk. 1, og § 11, stk. 2, i universitetsloven, jf. lovbekendtgørelse nr. 334 af 27. maj 1993, VTU 1995. (<http://retsinformation.w0.dk/Forms/R0710.aspx?id=73046&exp=1>).

VTU/UVM & Referencegruppen om en ny dansk kvalifikationsramme for videregående uddannelser (2003). Mod en dansk kvalifikationsnøgle for videregående uddannelser ('Qualifications Framework') Endelig rapport, Tiltrådt af Bologna-følgegruppen 15. januar 2003, UVM: Kbh., 2003, Kbh.:VTU 2003.

VTU/UVM & Referencegruppen om en ny dansk kvalifikationsramme for videregående uddannelser (2003b). Kvalifikationsbeskrivelse af danske uddannelsesgrader, appendiks til rapporten Mod en dansk kvalifikationsnøgle for videregående uddannelser ('Qualifications Framework') Endelig rapport, Tiltrådt af Bologna-følgegruppen 15. januar 2003, UVM: Kbh., 2003.

VTU/UVM & The Danish Bologna follow up group's QF working party (2003c). Towards a Danish "Qualifications Framework" for higher education. Final report Approved by The Danish Bologna follow up group 15 January 2003 (Translation from the Danish version), Kbh: VTU 2003.

VTU/UVM og Referencegruppen om en ny dansk kvalifikationsramme for videregående uddannelser (2007), UVM: Kbh., 2007.

VTU (2003d). Danish universities – in transition, Background report to the OECD examiners panel 2003, Kbh.: VTU 2003, online: <http://en.vtu.dk/publications/2004/danish-universities-in-transition-background-reports/danish-universities-in-transition-index.pdf>

VTU (2003e). Lov om universiteter (universitetsloven), lov nr. 403 af 28. maj 2003, J.nr. 48251, VTU 2003.

VTU (2003f). Almindelige bemærkninger til forslag til lov om universiteter ([universitetsloven](#)), lov nr. 403 af 28. maj 2003 om universiteter.

VTU (2004). Bekendtgørelse om bachelor- og kandidatuddannelser ved universiteterne (uddannelsesbekendtgørelsen), nr. 338 af 6. maj 2004, VTU 2004 (<http://www.ku.dk/regel/4/5309.html>)

--- (2005). Humanistiske kandidater og arbejdsmarkedet, VTU: Kbh., 2005.

--- (2005b). Sander kræver nytænkning på Humaniora. Pressemeddelelse, VTU: Kbh., 28.02. 2005. Online: <http://vtu.dk/nyheder/pressemeddelelser/2005/sander-kræver-nytaenkning-paa-humaniora/>

--- (2005c). Det innovative humaniora og samfundsvidenskab – Oplæg til en forskningspolitisk handlingsplan, VTU: Kbh., 2005.

--- (2005d). Humanistiske uddannelser i tal, VTU: Kbh., 2005.

VTU/The Danish Ministry of Science, Technology and Innovation & BFUG/Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005). A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, Cph.: Ministry of Science, Technology and Innovation, 2005.

VTU et al. (2005). Ole Winther, Min. of Education, Line Arnmark, Min. of Culture. Tue Vinther-Jørgensen, EVA, Jette Kirstein, CIRIUS. Towards the european higher education area Bologna process, NATIONAL REPORT 2005, online: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/National-reports-2005/National_Report_Denmark_2005.pdf

VTU (2006). Hvidbog om humaniora – strategi for de humanistiske uddannelser, udkast 24. januar 2006, upubliceret høringsrapport, udsendt elektronisk til dekanerne ved de humanistiske fakulteter i Danmark, Kbh.: VTU 2006.

--- (2006b). Hvidbog om humaniora – strategi for de humanistiske uddannelser, udkast 2. marts 2006, upubliceret høringsrapport, udsendt elektronisk til dekanerne ved de humanistiske fakulteter i Danmark, Kbh.: VTU 2006.

--- (2006c). Hvidbog om humaniora – strategi for de humanistiske uddannelser, udkast 10. marts 2006, upubliceret høringsrapport, udsendt elektronisk til dekanerne ved de humanistiske fakulteter i Danmark, Kbh.: VTU 2006.

VTU/UVM og Referencegruppen om en ny dansk kvalifikationsramme for videregående uddannelser (2007). Ny dansk kvalifikationsramme for videregående uddannelse. Referencegruppen om en ny dansk kvalifikationsramme for videregående uddannelser (eds.), maj 2007, UVM: Kbh., 2007.

VTU (2007c). Lov om Akkrediteringsinstitutionen for videregående uddannelser, LOV nr 294 af 27/03/2007, Online: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=29309>

--- (2007d). Akkrediteringsbekendtgørelsen. BEK nr. 1030 af 22/08/2007 Gældende fra 31-08-2007, [LOV nr 294 af 27/03/2007](http://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=29309), København: Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling, 2007.

--- (2007e). Akkrediteringsbekendtgørelsen. Bilag 1. Akkrediteringssøljer. BEK nr 1030 af 22/08/2007 Gældende fra 31-08-2007, [LOV nr 294 af 27/03/2007](#), København: Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling, 2007.

--- (2010a). Pressemeddelelse 12. marts 2010. 'Bologna-processen skal gavne de studerende', downloadet 12. marts 2010: <http://vtu.dk/nyheder/pressemeddelelser/2010/bologna-processen-skal-gavne-de-studerende>

--- (2011). Videnskabsminister Charlotte Sahl Madsens tale ved konferencen "Humanisiter", afholdt på Århus Universitet 21. Marts 2011.

Winther Jørgensen, M. & L. Phillips (1999). Diskursanalyse som teori og metode. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, 1999.

Wright, S. (2005). 'Processes of Social Transformation – an anthropology of English higher education policy', (in) J. Krejsler, N. Kryger & J. Milner (eds.), Pædagogisk antropologi – et fag i tilblivelse. Copenhagen: Danish University of Education Press, 2005: 85-122.

---- [The Bologna Process: Special Issue](#) (2008). Learning and Teaching: International Journal of Higher Education in the Social Sciences, S. Wright (ed.), New York: Berghahn Books, 2008.

--- (2008b). [The Bologna process: a voluntary method of co-ordination and marketisation? Ole Henckel interview Wright, S.](#), (in) Learning and Teaching. The International Journal of Higher Education in the Social Sciences, 1 (nr. 2), New York: Berghahn Books 2008.

--- (2009). 'Evidence and Imagination: on Policies for University Reform' Keynote speech at ECER, Vienna 2009, online: <http://www.eera-ecer.eu/ecer/ecer-2009-vienna/keynote-speakers/keynote-abstract-susan-wright/>, hentet oktober 2009.

Wright, S. & J.W. Ørberg (2008). Autonomy and control: Danish university reform in the context of modern governance, (in) Learning and Teaching, vol. 1, nr. 2, , Berghahn Journals, Spring 2008: 27-57.

--- (2009). 'Prometheus (on the) Rebound? Freedom and the Danish steering system' (in) J. Huisman (ed.), International Perspectives on the Governance of Higher Education. Alternative Frameworks for Coordination, New York: Routledge 2009: 69-88.

Wright, S. & S. Reinhold (forthcoming 2011). 'Studying through: A strategy for Studying Political Transformation. Or Sex, Lies and British Politics', (in) C. Shore, S. Wright & D. Peró (eds.), Policy Worlds. Anthropology and the Analysis of Contemporary Power, forthcoming 2011: 85-104.

Wright, S. & C. Shore (forthcoming 2011). 'Conceptualising Policy; Technologies of Governance and the Politics of Visibility, (in) C. Shore, S. Wright & D. Peró (eds.). Policy Worlds. Anthropology and the Analysis of Contemporary Power, forthcoming 2011: 3-25.

Wright S. & J.W. Ørberg (forthcoming 2011). 'The double shuffle of university reform – the OECD/Denmark policy interface', (in) Atle Nyhagen and Tor Halvorsen (eds.), Academic Identities – Academic Challenges? American and European experience of the transformation of higher education and research, Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholar Press, forthcoming 2011.

Young, M. (2003). 'National Qualification Frameworks as a global phenomenon: a comparative perspective', (in) *Journal of Education and Work* 16, no. 3, 2003: 223-237.

--- (2007). 'Qualifications Frameworks: some conceptual issues', (in) *European Journal of Education*, 42(4), 2007: 445-457.

--- (2008). 'Towards a European Qualifications Framework: some cautionary observations', (in) *Journal of European Industrial Training*, 32 (2/3), 2008: 127-137.

--- (2010). 'Alternative Educational Futures for a Knowledge Society,' (in) *European Educational Research Journal*, Volume 9, Number 1, 2010: 1-12.

--- (2010). 'Cheap students, cheap teachers', (in) *University Post*. March 2010, downloaded 12. marts 2010: <http://universitypost.dk/article/cheap-teachers-cheap-students>

TEGN & FORKORTELSER

>< Antagonisme
<> Double shuffle
<∇> misrecognition
= Ækvivalent relation/hegemoni
'...' Flydende betegner, der kæmpes om at gøre til figuration

ACE Denmark: Akkrediteringsinstitutionen Danmark
BFUG: Bologna follow-up group
BFUGFQ: Bologna follow-up group on Qualifications Frameworks
CHEA: Council for Higher Education Accreditation
CVUU: Center for Vurdering af Udenlandske Uddannelser
EC: Europa-Kommissionen
ECA: European Consortium for Accreditation
ECTS: European Credit Transfer System
EHEA: European Higher Education Area
EHEA-rammen: Framework of Qualifications for the European Higher Education Area
EI: Education International
ENIC: European Network of Information Centres
ENQA: European Network for Quality Assurance
EQF: European Framework of Qualifications for Life Long Learning
ESIB: National Unions of Students in the EU
EU: European Union
EUA: European University Association
EURASHE: European Association of Institutions in Higher Education
EVA: Danmarks Evalueringsinstitut
FQ: Frameworks of Qualifications
HE: Higher education
IRA: International Research Area
KU: Københavns Universitet
KoS: Kultur- og Sprogødestudier v. Roskilde Universitet
LRC: Lisbon Recognition Convention
MLG: Multi-level governance
NARIC: National Academic Recognition Information Centres
Ngo: Non-governmental organization
OECD: Organization for Economic Cooperation and Development
OMC: Open Method of Coordination
RAE: Research Assessment Enterprises
RUC: Roskilde Universitet
UNESCO-CEPES: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization –
European Centre for Higher Education
UNICE: Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe
UVM: Undervisningsministeriet
VTU: Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling
WTO: World Trade Organization

INTERVIEWOVERSIGT

Sted/uddannelse	Interviewet	Dato	Interviewer
Reformsekretariatet, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet	Anita Lindquist Nielsen, leder af reformsekretariatet i reformperioden, nuværende leder af fakultetets studie- og erhvervsvejledning	14. april 2009	LLS
Uddannelses- og forskningsafdelingen, Roskilde Universitet	Thomas Lejre, tidligere fuldmægtig AC-medarbejder i uddannelses- og forskningsafdelingen, senere leder af RUCs centrale studie- og erhvervsvejledning	20. maj 2009	LLS
Dansk/Københavns Universitet	Palle Schantz Lauritzen, studieleder i reformperioden 2002-2007	6. juni 2008	LLS
---	Ib Ulbæk, AC-studie- og erhvervsvejleder 2005-2009	17. juli 2008	LLS
Filosofi, Københavns Universitet	Klemens Kappel, studieleder og studienævnsformand 2001-2007	27. maj 2008	LLS
---	Nils Holtung, AC-erhvervsvejleder i 2005-2007	29. maj 2008	LLS
---	Jan Riis Flor, Institutleder, tidligere studieleder	18. juni 2008	LLS
Kultur- og Sprogødestudier, Roskilde Universitet	Lars Jensen, p.t. studieleder, medlem af studienævn i reformperioden	11. august 2008	LLS
---	Cecilia Hegnsvad, daværende studentervejleder	30. okt. 2008	LLS
Journalistik, Roskilde Universitet	Leif Becker Jensen, studieleder i reformperioden	30. juni 2008	LLS
---	Marie Højt, Daværende studenterstudievejleder	2. juli 2008	LLS
Sprog- og International Virksomhedskommunikation, Aalborg Universitet	Lotte Dam, studieleder, Susanne Hald, AC-medlem af studienævn	20. juni 2008	LLS
---	Malene Fisker, AC-vejleder	20. juni 2008	LLS
Musikvidenskab, Aalborg Universitet	Martin Knakkegaard, studieleder p.t. og i reformperioden	20. juni 2008	LLS
---	Peder Kaj Pedersen, AC-vejleder	20. juni 2008	LLS
Business, Language and Culture, Copenhagen Business School	Hans Krause Hansen, studieleder	---	FM
---	Mette Zølner	---	FM
Erhvervsøkonomi og Filosofi, Copenhagen Business School	Bent Meier Sørensen, studieleder	---	FM
International virksomhedskommunikation, Syddansk Universitet	Flemming Smedegaard, studieleder	---	FM
Dansk, Syddansk Universitet	Anna Vibeke Lindø, studieleder	---	FM
	Hans Christian Damm Jensen	---	